
علم النفس
في خدمة المعلم
تاليف
لوسيان لوفيفر
ترجمة
حسن حافظ
د. أنور عبد العزيز

علم النفس في خدمة المعلم

لوسيان لوفيفر

ترجمة

حسن حافظ

د. أنورعبد العزيز



الكتاب: علم النفس في خدمة المعلم

الكاتب: لوسيان لوفيفر

ترجمة: حسن حافظ، د. أنور عبد العزيز

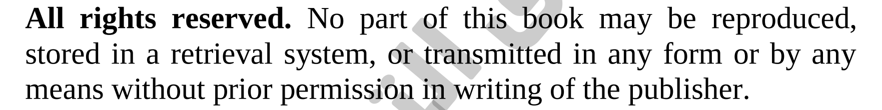
الطبعة: ٢٠٢٣

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة
جمهورية مصر العربية
هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥
فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

APA

http://www. bookapa.com E-mail: info@bookapa.com



دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

لوفيفر، لوسيان

علم النفس في خدمة المعلم / لوسيان لوفيفر، ترجمة: حسن حافظ، د. أنور عبد العزيز

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

١٥٥ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولي: ٤ – ٦٢٢ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ٢٢٨٨٧ / ٢٠٢٢

علم النفس في خدمة المعلم






MOHAMED KHATAB

تقديم المترجمين

نُشِرَ هذا الكتاب في باريس ضمن سلسلة دائرية المعارف التربوية الحديثة عام ١٩٤٩ بعنوان Le Professeur Psychologue، وقد قام على كتابته الأستاذ لوسيان لوفيفر، مصورًا تجربة تربوية سيكولوجية، أُجرِيَت على فصل مِن فصول إحدى مدارس الريف الفرنسي، ولم تكن هذه المدرسة قد زُوّدت بمعدات غير عادية، كما لم تكن تحتوي على إمكانيات تزيد على إمكانيات أي مدرسة مِن المدارس المنتشرة في أنحاء الريف الفرنسي، وهي لا تختلف كثيرًا عن مدارسنا المصرية في هذه الناحية. وكان ذلك الفصل هو «الفصل السادس» في نظام التعليم الفرنسي، وهوما يوازي السنة الثانية الإعدادية في مدارسنا، وترجع أهمية هذه المرحلة فيما يتعلق بشخصية الطفل، ونموه، وميوله، وقدراته، وموقفه مِن عملية التعليم ومشكلاته، إلى أنّه يشرف فيها على دورٍ هام ودقيق مِن أدوار النمو هو دور البلوغ.

عكف القائمون على هذه التجربة على تطبيق مبادئ علم النفس ومبادئ التربية معًا في العمل المدرسي، كما اِجتهدوا في الملاءمة بين هذه المبادئ وتلك، وبينها جميعًا وبين الإمكانيات العادية التي اِحتوت عليها المدرسة، فلم تستورد إليها أجهزة أو وسائل تعليمية خاصة فيما عدا مجموعات الاِختبارات النفسية التي اِسْتُعِينَ بها على الكشف عن النواحي

المختلفة في شخصية كلّ تلميذ، وعلى عقد المقارنة بين نتائجها وبين النتائج التي أُمْكِنَ الوصول إليها، عن طريق ملاحظة المدرسين لسلوك الطفل أو نشاطه داخل الفصل وخارجه.

ولم تكن تلكَ المبادئ النفسية والتربوية التي اِسْتُخْدِمَت، ممّا ألفناه في دراستنا لعلم النفس أو للتربية في مصر، كذلك لم تكن هذه المبادئ ممّا ألفناه كثيرًا في الكتب الأمريكية والإنجليزية التي اِعتدنا قراءتها في هذا الميدان؛ ولذا فقد جاء عرض المؤلف لها مُعبّرًا عن وجهة نظر غريبة علينا، وعن فهم لتصنيف العلم يختلف عن فهمنا اِختلافًا ملحوظًا. فخليق بالقارئ العلمي المستنير ألّا يقول إنّ المؤلف قد أصاب في كذا وأخطأ في كذا، بل جدير به أن يقول إنّه يُطابق مفهومنا في كذا ويختلف عنه في كذا. والحقيقة المطلقة مُعلّقة دوامًا بين وجهات النظر على اِختلافها، ولكلٍّ منها نصيب.

ولم يكُن إعجابنا بالمبادئ التي وردت في هذا الكتاب، ومدى نصيب كلّ منها مِن الصحة أو الاِتفاق مع فهمنا للعلم بقدر إعجابنا بالبساطة التي اِتسمت بها هذه التجربة، وبالمنهج الذي اِسْتُخْدِم فيها، فالتجربة تبلغ مِن البساطة حدًّا يُتيح للمدرس العادي في مدرسة عادية أن ينظر فيها، وأن يأخذ عنها، كما أنّ المنهج الذي اِسْتُخْدِم فيها لم يكن يتطلب مُعدّات فنية غير عادية، كما لم يكن يتطلب فنيّين مُتخصّصين تخصصًا ضيقًا في علم النفس أو في التربية، مِن العسير توفّرهم في أي مدرسة مِن آلاف

المدارس التي تمتدّ في أرجاء البلاد. وهنا تتَّضِح لنا القيمة التي تكمن في هذه التجربة ويُعبّر عنها هذا الكتاب.

لن نُطيل على القارئ في هذا التقديم، اِكتفاء بتقديم المؤلف نفسه، على أنّنا إذ نُوجز في إيضاح الهدف، الذي نسعى إلى تحقيقه مِن نقل هذا الكتاب إلى العربية، نقول إنّه هدف ذو شقّين:

الأول: يتعلق بالإجابة على السؤال الذي طالما تردّد في أذهان الكثير مِن المدرسين، وطلّاب كليات المعلمين والتربية وهو: كيف يتسنّى لنا أن نُطبّق هذه الأصول والمبادئ في المجال العملي؟ وكيف يُمكن أن نقوم بالملاءمة بين أهدافنا وقيمنا، وبين إمكانيات الواقع الذي نعمل فيه؟ وحاول السّائلون سدى أن يجدوا إجابة عن هذا السؤال، فلم يحظوا إلّا بالفراغ الذي يُباعد بين الفكرة وتطبيقها، بين ما يجب أن يكون وبين ما هو كائن، وتسلّط هذا الاِعتقاد على نفوس الكثير مِن القائمين على العمل التربوي، حتّى كادَ أن يصل بالبعض منهم إلى حدّ الشك في هذه القيم وإعتبارها لغوًا نظريًا لا طائل مِن ورائه ولا نفع. لذلك رأينا في نقل هذا الكتاب إلى العربية مُساهمة في الإجابة عن هذه الأسئلة، وسدًّا لذلك الفراغ الهدّام، وإقناعًا لكلّ مُشتغل بالعمل التربوي، بإمكان الربط بين النظر والعمل، وإمكان الاِستفادة والاِسترشاد بالمبادئ والأصول جهد الطاقة، في حدود الظروف والإمكانيات.

والثاني: يتعلّق بموقفنا مِن واقعنا الذي نعيش فيه، ذلك الواقع

الذي يُعبّر عمّا بلغناه مِن تطور ونمو، إلى جانب نظرتنا إلى مُختلف الثقافات، ومدى حاجتنا إلى النّظر فيها والملاءمة بين واقعنا بما يشتمل عليه مِن ظروف وآمال، وبين ما يُمكن اِنتقاؤه وتخيّره مِن هذه الثقافات. وهل يكفينا في عملية الاِنتقاء والملاءمة الثقافية هذه أن نلجأ إلى عدد محدود مِن مصادر الثقافة؟ إنّ علينا أن نتطلع إلى كلّ المصادر وأن نطرُق كل الأبواب، حتّى تتّسع الدائرة، فيتّسع بذلك مجال الاِنتقاء دون ما تحزب، لثقافة مِن الثقافات، أو تعصّب لمصدر مِن مصادر المعرفة. ولما لمسنا قلّة ما نُقِلَ إلى العربية مِن كتب التربية وعلم النفس عن الفرنسية، رأينا أن نُساهم بإضافة هذا الكتاب إلى المكتبة العربية لعلّ في ذلك بعض ما علينا نحو زملائنا القائمين بالعمل التربوي، ونحو أبنائنا طلاب التربية وعلم النفس في مختلف الكليات والمعاهد.

المترجمان

تقديم المؤلف

الفصل الدراسي الحديث

تتضمّن المبادئ التي أقرّها مؤتمر سيفر المنعقد في سبتمبر سنة ١٩٤٥، ضرورة معرفة الطفل مِن الناحية النفسية، كما أنّ المراحل الأولى لتلكَ التجربة التي قُمنا بها، بما صادفنا خلالها مِن نجاح وإخفاق، أدّت إلى إقناعنا بأنّ هذه المعرفة أمر لازم للمدرس.

ها نحن ندخل الفصل السادس الحديث في شهر أبريل، ونقترب حثيثًا مِن التلاميذ دون أن يكون بينهم مدرس. إنّنا لا نجد أثرًا للضوضاء التي ألفناها ونحن على مقربة مِن الفصول التقليدية، بل محادثات جادة في صوتٍ خفيض، تتخلّلها مِن وقتٍ لآخر ضحكة خفيفة، إذا ما تلا أحد التلاميذ على بعض زملائه عبارة لطيفة عرضت له في قراءته. وإذا ما دفعنا الباب اِتجهت إلينا الأعيّن دون ما قيام عن المقاعد أو تحوّل عن العمل، فالتلاميذ يعدّون موضوعًا في مادة التاريخ، وأمام كلّ منهم كتب غير مقرّرة إلى جانب الكتب المقرّرة، وهي مفتوحة على صفحات مختلفة، وبها الكثير مِن البطاقات الصغيرة، حيث يسجّلون ملاحظاتهم، أو يُدوّنون بعض الفقرات، أو يقومون بتصويبها أو تصوير شخصية مِن الشخصيات. وقد نرى مِن وقتٍ إلى آخر أحد التلاميذ وقد همَّ عن مقعده، دون أن يلتمس الإذن بذلك، وتوجّه إلى المكتبة ثمّ عاد يحمل كتابًا. أمّا عن رئيس الفريق فهو مُحاط بأفراد فريقه، والأصوات لا تعدو أن تكون محادثات هادئة أو

وقع للأقدام خافت، أو اِحتكاك الأقلام بالأوراق. فلو لم تتحرك الألسنة بين بعض الشفاه هنا أو هناك، لما أحسست أنّك في فصل لأطفال في عامهم الحادي عشر مِن العمر، بل لقطعت بأنّك في مكتبة مدرسة للكبار، بها خلية نحل دائبة على العمل.

وإذا ما دخلنا فصلًا مِن فصول العلوم، وجدنا أربع فرق مِن التلاميذ تعمل في تجارب مختلفة، منها ثلاث تعمل أمام جهاز ذي أرجل ثلاث ولوحة معدنية، ثبتت عليها كرة مليئة بسائل تتغير حرارته بتأثير مصباح بنزن. وفريق آخر يرقب نموذجًا صغيرًا لآلة بخارية تدور. وقد وضِعَت على المناضد كتب مختلفة في العلوم، إلى جانب أنابيب الاِختبار، والبواتق، وزجاجات الماء والكحول، والأثير، ومقاييس الحرارة. والتلاميذ منهم مَن يقوم بإجراء التجارب، ومنهم مَن يقوم بالملاحظة فحسب، ومنهم مَن يسجل النتائج، ومنهم مَن يوجّه الأسئلة. أمّا المدرس فهو يتنقل بينهم موجّهًا بعض التوجيهات، كإشعال مصباح بنزن، أو تحريك مقياس الحرارة داخل الزجاجة، أو اِستعمال الأثير بعيدًا عن اللهب، أو الإرشاد إلى بعض التفصيلات المنسية. فإن كان الزائر متعجّلًا لا يرغب إلّا في إلقاء نظرة فحسب وتدوين بعض الملاحظات، أحسّ أنّه في معمل أبحاث لا في الفصل السادس، وإذا ما مكث حتّى نهاية الحصّة بل قل حتّى نهاية الجلسة، رأى العضو المقرّر وهو يقوم بِاستخراج نتيجة كل تجربة لزملائه.

أمّا القاعة التي يعمل بها التلاميذ، فما هي إلّا فصل بسيط مِن

فصول مدرسة ريفية، ذات جدران رمادية قاتمة، متواضعة الأثاث. ولكلّ تلميذ فيها مِنضَدة مستوية ومقعد، والإطارات مثبّتة على الجدران لتسجيل أعمال التلاميذ، والنتائج التي حصلوا عليها. وإلى جانبها إطارات أُخرى بها صور لوسائل النقل، وأُخرى للجبال، وثالثة لحياة مُختلف الحيوانات. وكلّ هذه الصور قد تأثّرت بفعل أشعة الشمس، ولكنّها مازالت في حالة صالحة للاِستعمال، مؤدّية لأغراضها مِن الناحية التربوية. ومِن إحدى هذه اللوحات تميّزت لوحة تُبيّن طريقة البحث، وأُخرى عليها خريطة مجسّمة لم تكمل بعد، إلى جانب مجموعة مِن الخرائط والرسوم الملونة، والحيوانات المُحنّطة، والأصداف والأحجار والأجهزة العلمية. كلّ ذلك يُشْعِرَك أنّك لست في فصل دراسي، بل في الحياة نفسها، فتتساءل ما نوع هؤلاء التلاميذ؟ وما وسائلهم؟ ومَن هم المدرسون الذين وصلوا هذه الحجرة إلى حالتها هذه؟

لم يكن هؤلاء المدرسون سوى مجموعة مِن المدرسين العاديين، اِتّسموا بالتّواضع ويقظة الضمير، توّاقين إلى النجاح، شأنهم في ذلك شأن أي مدرس آخر. أمّا التلاميذ الذين اِنتظموا في هذا الفصل، فقد كانوا مِن بنين وبنات ينتمون إلى طبقات اِجتماعية مُختلفة، منهم أحد عشر تلميذًا وتلميذة كانوا قد اِجتازوا بنجاح اِمتحان النقل إلى الفصل السادس، ومنهم أحد عشر تلميذًا كان مستواهم التحصيلي يسمح بوضعهم في الفصل السادس، دون أن يكونوا قد اِجتازوا اِمتحان النقل، وثلاثة كانوا باقين

للإعادة بالفصل السادس. أمّا عن أعمارهم فقد كانت تتراوح بين العاشرة والثالثة عشرة. وكانت ظروف الحرب الأخيرة سببًا في اِختلاف بيئاتهم وأوساطهم. هذا وقد تمّ الإعداد المادي لهذا الفصل على مراحل بطيئة، كلّما أحسّ المدرسون بالحاجة إلى هذا الشيء أو ذاك.

تنظيم عملية التعليم

وضِعَ الجدول المدرسي بحيث يتفق مع طبيعة العمل، فكانت المواد النظرية تُدَرّس غالبًا في الصباح، كما أُعْطِيَت ساعتان متواليتان لاِثنين مِن المدرسين الرئيسيين الثلاثة وهما: مدرس العلوم والحساب، وكان يقوم كذلك بتدريس جانب مِن الأشغال اليدوية والموسيقى، ومدرس الآداب، وكان يقوم بتدريس اللغة القومية، والتاريخ، والجغرافيا، والأخلاق، والتربية القومية. وكان مدرس اللغة الإنجليزية يدخل الفصل أربع مرات كلّ أسبوع.

بدأت عملية التعلّم بحصر معلومات التلاميذ السابقة، وقد اِتضح ميلهم إلى نسيانها بتأثير الإجازة الصيفية. وكان المستوى ضعيفًا بوجهٍ عام في مادتي الحساب واللغة (الهجاء بصفةٍ خاصة)، كما أَمْكنَ التعرف على النواحي النفسية لدى التلاميذ بصفة مبدئية تعوزها الدّقة، فاِتضح أنّ سبعة منهم يعدّون أذكياء، واِثنى عشر لم يُمكّن الحكم عليهم، واِثنى عشر تميّزوا بالاِنتباه، وستة بالإيجابية، وعشرة بالاِنفعالية، واِثنى عشر بالعاطفية، وخمسة عشر كانت تغلب عليهم الحساسية، كما لاحت على تسعة منهم علامات الاِنطواء.

وكان ضمن المجموعة ثلاث مِن البنات وولد واحد يميلون إلى دارسة الآداب، وثلاثة أولاد وبنت واحدة يميلون إلى العلوم، وأربعة أولاد وبنت واحدة يتوفر لديهم الميل إلى كلّ مِن العلوم والآداب في آن واحد. ولم تكن لدينا سوى بنت واحدة يتوفر لديها الميل إلى الموسيقى، وولد واحد يميل إلى الرسم. كذلك تبيّن مِن هذا الفحص المبدئي أنّ البنات أكثر اِنتباهًا مِن الأولاد بوجهٍ عام، علاوة على ما تميّزن به مِن اِنطواء، وأنّهُنّ أقل مِن الأولاد عصبية وحيوية واِنفعالية، كما أنّهُنّ أكثر ميلًا للمواد الأدبية.

وقد بدأنا بإعداد التلاميذ وتهيئتهم لِاستخدام الطرق الحديثة، فاِسْتُغْرِقَت مرحلة الإعداد هذه ما يقرب مِن ثلاثة أشهر، طُبّقت فيها سلسلة مِن مختلف التمرينات أعدّها المدرسون بالتّدريج تبعًا للحاجة، كما عُرِضَت على المدرسين خطة العمل في الفصل الحديث بما فيها مِن تنظيم اِجتماعي، واِستخدام لطرق النشاط. كذلك وضعت بالاِشتراك مع التلاميذ خطة العمل خلال العام الدراسي بأكمله، وكان عليهم بطبيعة الحال تنفيذها بحذافيرها، ولكنّا رأينا أنّ اِلتزام الخطة الموضوعة اِلتزامًا دقيقًا، قد يؤدي إلى التضحية بميول التلاميذ نحو موضوعات أُخرى، ممّا دعانا إلى تعميم خطة جديدة تتميز بمرونتها، أقمناها اِستنادًا إلى اِقتِرحات التلاميذ أنفسهم، هذا مِن جهة، ومِن جهة أُخرى اِستنادًا إلى ما لوحِظ في العام الماضي مِن ضرورة عدم تقييد اِستعدادات التلاميذ في برنامج تقليدي محدود مُعِدّ سلفًا. وبدأنا نَألف التعرف على الميول الطويلة أو القصيرة

لدى التلميذ، أو لدى كلّ مجموعة مِن التلاميذ، وذلك رغبةً في إنشاء مراكز للاِهتمام تطول أو تقصر، يدور حولها نشاط التلاميذ وجهود جميع المدرسين بقدر الإمكان، فاتُّخِذَ مثلًا موضوع «المدينة وضواحيها» كموضوع فرعي، مُشتق مِن موضوع عام، تتركّز حوله دراسة البيئة الطبيعية والبشرية.

وقد دُرِّبَ التلاميذ خلال الأشهر الثلاثة الأولى على وسائل البحث العلمي المبسط، كما دُرِّبوا على الملاحظة والتجريب، وعلى إجراء الاِستخبارات والأبحاث الشخصية، التي تنتهي بكتابة تقريرات مُفصَّلة.

أمّا عن إدارة العمل وتنظيمه، فقد عهدنا بها بالتدريج إلى التلاميذ أنفسهم، وذلك بإشراف المدرسين، كذلك دُرِّبَ التلاميذ على الاِشتراك في المناقشات، وعلى القيام بإدارتها، بل وعلى إدارة وتوجيه بعض التمرينات الصعبة، كشرح النصوص مثلًا، كما دُرِّبوا على إعداد دروس قواعد اللغة بأنفسهم، حينما تأتي مناسباتها عند شرح نص أو عند ملاحظة بعض الأخطاء الشائعة، كذلك دُرِّب التلاميذ على العمل في مجموعات ثابتة أو في مجموعات مؤقتة، وعلى العمل الفردي وعلى العمل الجمعي، وعلى التوفيق بين الأعمال الحرّة والأعمال الإجبارية.

وأُعِدَّ سجل لكلّ تلميذ، تدوّن به الأخطاء الهجائية التي يقع فيها، يُمكن به تتبُّع تقدّم التلميذ في الإملاء، كما يُعينه على أن يتخلص مِن أخطائه بسرعة. وكان قيام التلاميذ بعملية تنسيق الخبرات المتعلمية

وتفسيرها بمثابة تمرين في اللغة، يقومون به بإشراف مدرس الآداب[1] أو أي مدرس آخر يقتضي العمل الإسترشاد به. إلّا أنّ العملية كانت تسير غالبًا على الصورة الآتية:

يصل مدرس الآداب حينما يتولّى مدرس الحساب الإشارة إلى الأخطاء اللغوية التي تعرّض لها التلاميذ، سواء عند كتابة رءوس المسائل الحسابية، أو عند القيام بالبرهان أو الحل، ويتولّى في الحال معالجة هذه الأخطاء، بإرجاعها إلى قواعدها. وإذا ما اِحتاج درس الجغرافيا إلى حساب متوسط درجات الحرارة في إقليم ما، وقد تتراوح درجات الحرارة بين السلب والإيجاب (+٢٥°، –١٠° مثلًا)، قام مدرس الجبر بمعالجة المشكلة الحسابية وإرجاعها إلى قاعدتها، كما يستطيع أن يصل بين هذا الموقف وبين إعطاء التلاميذ تمرينات فيما بعد، على مستوى أكثر صعوبة.

كما أنّ درسًا في النصوص يمنح الفرصة للتمرّن على الإملاء وعلى التعبير، بأنّ يتحدّث التلاميذ شفهيًا في موضوع القطعة التي تُدرس، أو يكتبون فقرة عنه، وبذلك يجدون مجالًا للتدرب على سلسلة الأفكار وقواعد اللغة، ويمكن أن تختتم دراسة القطعة بأن يقوم التلاميذ بتحويلها إلى مسرحية، يقومون بإخراجها وتمثيلها. وإلى جانب هذا الربط الطبيعي بين مختلف المواد وأوجه النشاط، يستطيع المدرس أن يستغل هذه الفرصة، لكي يُلاحظ عن كثب، سلوك التلاميذ ملاحظة سيكولوجية.

تمرين في التاريخ: إذا كان الموضوع المراد درسه هو موضوع «المنازل

في العصور القديمة» مثلًا، أمكن أن نُعالجه بطريقة تَكفل تدريب التلاميذ على البحث عن الوثائق، وتصنيف الحقائق، وشرح الصور والإنشاء، والتعبير الشفهي، والمناقشة وقواعد اللغة، هذا فضلًا عن تمرّنهم على إقامة العرض التاريخي وتدريب الذاكرة.

تمرين في العلوم: وهذا تمرين في العلوم يقوم فيه التلاميذ بدراسة التّبخر والتكثُّف، والآلة البخارية والمطر مِن وجهة النظر الجغرافية، ودراسة الحجوم وسرعة السيارات ووسائل النقل، في حين أنّ مادة الجغرافيا كانت تُدرس هذه المسائل في إقليم معين، أو في فترة معينة مِن السنة أو في العصر القديم مثلًا، إنّ معالجة هذه الموضوعات على هذا النحو تُتيح لنا أن نتناول عدّة مشكلات في آن واحد، كما تُتيح للتلاميذ فرصة الاِستجابة الحُرّة في الميدانين العلمي والأدبي، وبهذا نصل إلى تمرين مُزدوج، يستغلّه مدرسان في آن واحد، بل وقد يجد مدرس اللغة الإنجليزية فرصة المساهمة في مثل هذا العمل.

وإلى جانب هذه التدريبات المختلفة كانت تسير عملية التنظيم الاِجتماعي للتلاميذ سيرًا مطردًا، فكانوا يُقسّمون إلى فرق مؤقتة وأُخرى ثابتة، إلى فرق خاصة بعمل معين وخلايا اِجتماعية. وكانت عملية التقسيم تتم بصورة مرنة تسمح لكلّ تلميذ بأن يكون رئيسًا لفريقه ومرءوسًا تارة أُخرى، وكان يتم كلّ هذا تحت إشراف الرائد. وكان هناك مجلس إدارة للفصل، يتكوّن مِن رؤساء المجموعات، إلى جانب المشرف على المكتبية

والمشرف على الجمعية التعاونية، ويرأس هذا المجلس رئيس منتخب. وقد أدّى هذا الاِتجاه نحو تحقيق التنظيم الذّاتي للتلاميذ على هذا النحو إلى نتائج سريعة، كما أنّ مرونة توزيع العمل واِختلاف نصيب كلّ تلميذ عن الآخر، قد مكّن كُلًّا منهم أن يجد له مكانًا في هذا التنظيم الجديد، سواءً كان التلميذ اِنفعاليًا أو غير اِنفعالي، عاطفيًا أو غير عاطفي، منبسطًا أو منطويًا على ذاته، ذاتيًا أو موضوعيًا، نشطًا أو غير نشط، فقد اِستطاع كلّ تلميذ أن يجد له مكانًا خلال شهر أبريل، ما عدا تلميذين فقط. وكان كلّ تلميذ يسير تبعًا لاِستعداده، إلّا أنّ كلّ التلاميذ اِستطاعوا أن ينتقلوا إلى الفصل الخامس (ويعادل الثالثة الإعدادية عندنا)، رغم ما بينهم مِن فروق فردية، بفضل التعاون الوثيق بين التربية وعلم النفس.

المؤلف

الباب الأول

الطريقة المُتّبعة ومراحلها

الفصل الأول

الطريقة في النّصف الأول مِن العام

(الأُسس التي تقوم عليها الطريقة)[1]

بدأت دراسة التلاميذ مِن الناحية النفسية في أوائل شهر ديسمبر، وكنّا نتوخّى الدّقة في هذه الدراسة قدر الطاقة، فاِعتمدنا مُنذُ البداية على الجمع بين المنهجين: منهج الملاحظة السيكولوجية اليومية المستمرة، وُيساهم فيه كلّ مدرس، والمنهج التّجريبي، ويقوم على الاِختبارات. أمّا عن الدراسة المعملية بمعناها الحقيقي فلم يكن في الإمكان القيام بها.

لم تصلنا اِختبارات السيد والسيدة بييرون إلّا في نهاية شهر نوفمبر، وكانت الملاحظة اليومية قد بدأت مُنذُ مُدّة غير قصيرة، فلم تُطبق الاِختبارات على التلاميذ إلّا اِعتبارًا مِن اليوم العاشر مِن ديسمبر، وبذلك تركنا كلّ منهج يسير في مجراه: منهج إجراء الاِختبارات ومتابعة تقديرها، ومنهج الملاحظة اليومية المستمرة، وذلك قبل أن نقارن بين نتائج كلٍّ منهما.

وكانت هذه الاِختبارات مجموعة في كراسة، قام بنشرها المعهد القومي للتوجيه المهني، وهي على هيئة تمرينات يُمكن إجراؤها بطريقة جمعية ممّا حاز وافر تقديرنا، وهي مقننة للأطفال مِن سِنّ الثانية عشرة إلى الثالثة عشرة، وقد زوّدت

---

(١) القصد أن نوضح هنا كيف يتجه الدرس تدريجيًا نحو إستخدام علم النفس في طريقة التدريس في الفصل الحديث وكيف يمكنه أن يكيف عملية التعليم والفصل الذي يقوم بالتدريس فيه، وما هي الخبرات التي يكتسبها من تجربته هذه.

بتعليمات لتقدير الإستجابات، ويُمكن لأي مُرَبّ، على قسط مِن الدراية بعلم النفس أن يتولّى عملية إجراء هذه الإختبارات في ضوء التعليمات المذكورة. أمّا عملية التقدير فهي على شيء مِن الصعوبة، تدعونا إلى أن نعهد بها إلى أحد الموجهين. وقبل أن نُطَبّق هذه الإختبارات على التلاميذ، قمنا بتجربة إجرائها، بأن قام أحد المدرسين بدور التلميذ المُراد فحصه، ولو أنّها لا تناسب البالغين، ثمّ أُجْرِيَت على التلاميذ في قاعة مُتّسعة، لكلّ تلميذ فيها مِنضدة خاصة به، ثمّ بدأت عملية التقدير وإستمرت حتّى أوائل الفصل الدراسي الثاني. وكان كلّ مدرس مِن مُدرسي العلوم والآداب يقوم بدوره، بمراجعة تقدير الآخر فيما يتعلّق برسم الصورة النفسية للتلميذ طبقًا للتعليمات.

وبدأت عملية الملاحظة النفسية اليومية تتّخذ منهجًا تتبّعيًا منتظمًا، مُنذُ أن بدأ الإتصال بين المدرسين والتلاميذ، وكانت تفتقر إلى هذا التنظيم المنهجي الواضح في أول الأمر، فأعطى لكلّ مدرس كراسة للملاحظة، يخصّ كلّ تلميذ فيها عدد مِن الصفحات، تتناول ملاحظته في النواحي التالية:

- النّاحية المدرسية البحتة: وتشمل النتائج التي حصل عليها التلميذ، ودرجاته، وأعماله، وأخطاءه المتكررة، ونشاطه داخل الفصل، وعنايته بعمله، وتعبيره الشفهي والكتابي، وسلوكه، وتنظيمه لأدواته.
- النّاحية الصّحية والجسمية: وتشمل وضع الجسم، والإبصار، والسمع، والتعب المؤقت أو الطويل، وسرعة النمو، والإحتمال، والقدرة على بذل الجهد والمهارة اليدوية.

- النّاحية السيكولوجية والتربوية: وتشمل القدرات العقلية، والاِنتباه والذكاء، والذاكرة وحيوية التفكير، والتفكير المنطقي، والحاسة الفنية، والميول السائدة، والملاحظة والمخيلة، والسلوك المزاجي، والوجدان والاِستجابات الحسية، والنشاط الحركي، والإرادة والاِنحرافات، والعيوب، والناحية الأخلاقية، وتأثر السلوك بالمثيرات الخارجية، والسلوك الاِجتماعي، والاِتجاه نحو الجماعة، وعلاقة التلميذ بكلّ مِن المدرسين والزملاء.

وكان على المدرس أن يُسجل ملاحظاته للتلاميذ خلال أي تمرين يجريه معهم، حالما يقع عليها أوبعد ذلك بقليل، والمشكلة التي تنشأ بعد ذلك هي أنّ المدرس يضطر إلى التدخل في مسار الدرس بصفة مستمرة، وهو أمر يبدو علاجه مستحيلًا في الفصول التقليدية. أمّا في الفصل الحديث، فيُمكن أن نواجه ذلك بأن يقوم أحد التلاميذ بإدارة بعض التمرينات، بينما يقوم المدرس بتسجيل ملاحظاته.

وإليك مثال مُستمدّ مِن سجل ملاحظات مدرس الآداب لتلميذ في الفصل السادس: الاِسم: فرانسوا– السن:١٢ سنة– ثقافة الوالدين: طبية.

ملاحظة: لم يكن الطفل منتظمًا في الدراسة حتّى سِنّ العاشرة.

أكتوبر: عصبي، يرتكب أخطاء هجائية كثيرة.

١٥ نوفمبر: يخلط بين اِستعمال الماضي والمضارع، وتنقصه الدّقة.

٢٠ نوفمبر: خَطّه جميل، لا يميل إلى الآداب إلّا بدرجة ضئيلة، شارد الفكر، غير مركز

الاِنتباه، له بعض الميل إلى العمل اليدوي.

٢٥ نوفمبر: غير ثابت، ومِن الصّعب إثارة اِهتمامه. ليس لديه ميل سائد.

٢٧ نوفمبر: سريع الاِنفعال، عاطفي، ميل إلى الاِنطواء، سطحي، معرفته بطبيعة الألفاظ

ووظيفتها في الجملة غير جيدة.

الإنشاء: العمل: ١٠– النتائج: ٥– الهجاء: صفر.

٥ ديسمبر: الإعراب، لا شيء تقريبًا– غير قادر على إعادة ما يذكر له: ذاكرة؟– فهم؟

لا يُؤثر فيه التأنيب.

١٠ ديسمبر: الذاكرة ضعيفة– قدرة محدودة أو نقص في الاِنتباه.

١١ ديسمبر: لم يستذكر التاريخ. هجاء الكلمات رديء جدًا. ميله إلى عمله محدود،

يبدو في حاجة دائمة إلى أن يُفرض عليه العمل فرضًا. كسل؟

١٣ ديسمبر: يبدي ملاحظات تدل على ذكاء. ذكاء منطقي– هل

ينهض مِن ركوده؟ ١٥ ديسمبر: يزداد اهتمامه بدراسة العلوم.

١٧ ديسمبر: هو خبيث أكثر منه ذكي. لا ينظر إلى الشيء بعناية، ومع ذلك فالرسم لا بأس به.

اللغة القومية: العمل $\frac{3}{30}$ النتائج $\frac{4}{30}$.

مُشتت. سريع الاِنتقال مِن موضوع إلى آخر، دون العناية بالملاحظة العميقة– يبدو متعبًا– يحسن عرضه على الطبيب.

٢٠ ديسمبر: النشاط المفضل: الألعاب الرياضية، يهتم بدروس التربية الرياضية، ولكنه يبرز فيها أحيانًا ويتأخر أحيانًا أُخرى. الأسلوب صحيح ولكنّه جاف– تقدم –لا يُحسن اِستخدام النقط والفواصل في الجملة. قادر على الإجادة في المواضيع التي يميل إليها.

النتيجة: ١٠– العمل ١٢.

يبدو مجهداً في نهاية الفصل الدراسي.

١٠ يناير: يحتاج لرعاية خاصة بأن يكون موضع ثقة– لونه شاحب ومجهد رغم عودته مِن الإجازة. أكثر اِنطواء عن ذي قبل. لم يؤدّ البلوغ إلى أعراض مفاجئة واضحة. مريض وغير قادر على مُقاومة التعب– اِنتباهه مُشتّت، متقطع.

١٥ يناير: اللغة الإنجليزية: لا يميل إلى تعلّمها– غير ذكي– ضعيف– مُشتّت. أقل حركة وأقل كلامًا عن ذي قبل. لا يعرف دروسه.

٢٠ يناير: لا يعرف كيف يُميز الأشياء. ينبغي تعليمه ذلك– ينقصه الذكاء المنطقي. مخيلة حالمة تدل على اِنحراف مرضي.

تدلّنا هذه الصفحة على أنّ التلميذ رديء. وسنرى فيما بعد أنّه كان مريضًا، وأنّه ذكي إلى حدٍّ ما، وأنّه لم يكن ضعيف الذاكرة كما اِعتقد المدرس، بل إنّه كان كسولًا.

وقد اِسْتُكْمِلَت الملاحظة المستمرة للطفل في المدرسة، بواسطة القيام بأبحاث لدى أولياء الأمور، أو الأفراد المحيطين به، ودوّنت المعلومات التي حصلنا عليها عن هذا الطريق (في سجل زيارات الوالدين). ولم يكن الوالدان يحضران إلى المدرسة كثيرًا، ولكن ما أن حلّ الشهر الثالث مِن الفصل الدراسي حتّى كان رائد الجماعة قد تمكّن مِن زيارة كلّ أُسر التلاميذ مرة أو مرتين على الأقل، ما عدا اِثنين أو ثلاثة.

– وُمنذُ أول يناير أدرك الآباء مدى الفائدة التي تعود على أبنائهم، مِن دوام اِتصالهم بالمدرسة، فنَمَت صِلتهم بها واِزدادت وثوقًا، ومِن جهة أُخرى، أُمْكِنَ قياس مدى المشاركة الوجدانية التي تربط التلميذ بمدرسيه، ممّا مكّن المدرسين مِن اِستكمال فهمهم لشخصية التلميذ، والاِطلاع على سلوكه في محيط أُسرته، والتعرف على شعوره نحو مدرسيه، علاوة على إدراك العلاقة بين ما يحصل عليه التلميذ مِن نتائج في مجال العمل العقلي، الذي يقوم به، ومدى قابليته للتعب، وبين اِجتيازه لأزمة ما قبل البلوغ، ومِن ناحية أُخرى، فقد أتاح ذلك للآباء فرصة كشف بعض النواحي في شخصية أطفالهم.

وقد أدّت المقارنة بين السلوك في المدرسة والسلوك في المنزل إلى اِكتشاف عدد مِن التلاميذ يظهرون خلاف ما يبطنون، وعدد آخر مِن الاِنطوائيين الذين لا يُعبّرون عن أنفسهم، وعدد آخر يُعانون الشعور بالنقص.

وسنعرض هنا أمثلة موجزة لهذه المقارنات قبل أن نُشير فيما بعد إلى بعض النتائج التي يمكن أن تترتب عليها:

طفلة يبدو عليها الخمول والبلادة، ولكنّها ليست غبية، وقد أُعْتُبِرَت كسولة أول الأمر، وتبيّن مِن الاِتصال بأُسرتها أنّها كانت تلميذة دائمًا مُجدّة بالمدرسة الاِبتدائية، ولكنّها مُنذُ ستة أشهر لم يَعُد لها رغبة في شيء، وهي تُعاني صُداعًا مستمرًا. إنّها تبكي في منزلها بلا سبب، ولكنّها آلت على نفسها ألّا تبكي في المدرسة أبدًا، وشكواها أنّ أحدًا لا يفهمها. وقد تبيّن مِن الاِتصال بأُمها أنّها تُعاني مرضًا عصبيًا، فنظمنا لها برنامجًا تدريجيًا للعمل المدرسي بالاِتفاق مع طبيب أُسرتها؛ هذه الأزمات العارضة التي تتعلق بمرحلة البلوغ، لم يكن في مقدورنا بلا شك أن نقضي عليها قضاءً تامًا، إلّا أنّنا اِستطعنا أن نُحقّق بشأنها نتائج طيبة.

– وفي حالة أُخرى، اِستطاع المدرسون إرجاع ما بدا مِن تلميذ مُجدّ، مِن اِهمال وسوء نظام، إلى أنّه يعمل في منزله في حجرة تزخر دائمًا بإخوة له كثيرين، تتراوح أعمارهم بين الثالثة والتاسعة.

– وحالة ثالثة لتلميذ ذكي، يتميز بشخصية اِنطوائية إلى حدٍّ كبير،

مُعتدّ بنفسه، ولكنّه كثير الخجل، وقد تبيّن أنّ هذا التلميذ قد التحق بإحدى مدارس البنات حتّى سنّ التاسعة، فنشأ نتيجة لذلك نوع مِن سوء الإتزان، بين مزاج الطفل والشخصية التي فُرضت عليه[٢].

وإذا كان المدرسون على صِلة وثيقة بالآباء، فإنّهم يستطيعون إرشادهم إلى اِحتياجات أبنائهم وتحديدها، وهي صِلة تختلف عمّا كانت عليه في ظلّ المدرسة التقليدية. إنّها تقوم هنا على التفاهم والثقة المتبادلة في العمل لصالح الطفل، ممّا يسهل على الموجّه مهمة توجيه التلاميذ إذا ما اِكتسب ثقة الولدين، وترك لهم مراقبة التلميذ في المنزل.

البطاقة المدرسية

أدّت عملية الملاحظة السيكولوجية إلى مدّ البطاقة المدرسية بحقائق عن التلميذ في الميادين الآتية على السواء: الظروف الخاصة بالعمل، وظروف كلّ مِن المحيط العائلي، والمحيط المدرسي، والنتائج التي حصل عليها التلميذ،كما ساعدت هذه البطاقة على الكشف عن قدرات التلميذ الجسمية واليدوية والعقلية والفنية، وعلى تحديد هذه القدرات تحديدًا تحليليًا، كما أدّى إلى إدراك التفاعل الذي يقوم بين كلّ هذه العوامل، إدراكًا مكّنَنَا مِن رسم صورة سيكولوجية تطورية للتلميذ.

---

(٢) تقتطف هنا تعريفات الأستاذ لوسين: ويقصد بالمزاج نوع إستعدادات موروثة تكون الهيكل العقلي للإنسان. أما الشخصية، فإنها تتكون أول الأمر من المزاج، وهي تكون متوافقة مع الخلق في أول الأمر ثم تنفصل عنه بفعل العناصر المكتسبة التي تؤثر على المزاج بكيفية ما، فتؤدي إلى إتجاههما نحو عدم التوافق.

كان مِن الضروري إذن أن نجد أداة تتولّى التعبير عن مختلف النواحي في شخصية الطفل في عمله، تعبيرًا عمليًا واضحًا، فتسجل قدراته ووظائفة العقلية، الذاكرة والإِنتباه، كما تسجل العناصر التي تتألف منها هذه القدرات، كالذاكرة البصرية، والذاكرة السمعية، والملاحظة، والذكاء اللفظي، والذكاء العددي...إلخ. وتسجل كذلك مركباته المزاجية ذات الطابع الوجداني، كالقابلية للإِنفعال، والحساسية، والإِستجابة الحسّية، والإِنطواء والإِنبساط، والذّاتية والموضوعية... إلخ.

وكان علينا دائمًا مقارنة كلّ هذا بالنتائج التي تحصّل عليها عن طريق الإِختبارات وإِستخلاص الميول السائدة لدى الطفل منها تدريجيًا.

وواجهتنا هنا صعوبات مادية، فلم تكن لدينا بطاقات مطبوعة، فخصّصنا كراسة عادية لكلّ تلميذ، إِستعنّا بالتلاميذ أنفسهم على تقسيمها وتصنيفها. ولم تكن البطاقة بهذه الصورة مرضيًا عنها كلّ الرضى، إلّا أنّها أتاحت لنا على الأقل أن نسجل بها ما نودّ تسجيله.

وكانت الصفحة الأولى لكتابة إِسم التلميذ، وتاريخ ميلاده، وصوره الفوتوغرافية المتتالية، خلال الدراسة، والصفحة الثانية تشمل بعض المعلومات الإدارية، والثالثة تتناول معلومات عامة إِسْتُمِدَت مِن الأُسرة، والخامسة خاصة بالناحية الصحية والناحية الرياضية، والسادسة خاصة بالقدرات الجسمية، ومِن السابعة إلى الثانية عشرة، خاصة بالقدرات العقلية: مدى تركّز الإِنتباه، وهل هو مؤقت أم طويل، والمواد الدراسية

التي يبرز فيها التلميذ. والقدرات الخاصة بالملاحظة، والأسلوب المتّبع فيها، طبيعة المخيّلة ودرجتها. الذكاء (دراسة قائمة على الملاحظة) وحاسة النقد والاِبتكار، والذكاء المنطقي، واللفظي، والعددي، والذكاء العام. والتعبير الكتابي، والشفهي، والتصويري، والموسيقي، والنشائي، ثمّ الشخصية: المزاج، والميول، والسلوك، ودوافع السلوك (لذة المعرفة، الرغبة في إرضاء الغير، الرغبة في المكافأة، الخوف من العقاب...إلخ) والإرادة، والوجدان (القابلية للاِنفعال، والقابلية لتكوين العواطف، الحساسية، الاِنفعالية)، والثقة بالنفس، والسلوك عند الفشل، والاِنبساط أو الاِنطواء، والميول السائدة، والمواد التي يحبّها التلميذ، والسلوك الاِجتماعي إزاء المدرسين وإزاء العمل التضامني.

والصفحات ١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ١٧- ١٨- ١٩- ٢٠ خاصة بملاحظات كل مدرس مِن وجهة النظر المدرسية والسيكولوجية، مع تسجيل النتائج بالرسم البياني.

والصفحة ٢١ خاصة ملاحظات المدرسين الرّواد.

والصفحة ٢٢ خاصة بملاحظات النّاظر.

وقد أُضِيْفَت إلى الصفحات مِن ٧ إلى ١٢ صفحات إضافية، تُسْتَخْدَم كمسودات يمكن فصلها عند نهاية العام الدراسي، وعليها يسجل المدرسون ملاحظاتهم، وعند نهاية العام الدراسي، تناقش هذه الملاحظات في الجلسات الأخيرة لمجلس الفصل، كما تسجل في الصفحة الأخيرة فيها

نتائج الاِختبارات السيكولوجية التي طُبِّقت، مع الخلاصة التي أُمْكِنَ الوصول إليها مِن شخصية كلّ تلميذ.

وهكذا أُمْكِنَ لنا أن نحصل على معلومات عن كلّ تلميذ، تكاد تكون كاملة، تكون في مجموعها صورة تتبعية لتطوره، ممّا سوف نستعين به عند اِنتقاله إلى الفرقة الخامسة، وعند اِنتقائه للمواد الاِختارية في الفرقة الرابعة [أنظر الجدول الآتي]:

الصورة النفسية التطورية إلى نهاية العام

اِسم التلميذ – –	في أول العام	في نهاية العام	شرح أسباب التطور
الحالة الصحية			
العمر العقلي			
المستوى المدرسي			
القدرات السائدة			
الميول السائدة			
النواحي الوجدانية السائدة			
الإرادة			
السلوك الحلقي			
«الإجتماعي الذّوق والعناية المواد			
التي يتفوق فيها أزمة البلوغ			
مشاهدات خاصة			

وأدّت هذه المعلومات إلى تُعرفنا على مدى اِستغلال التلميذ لقدراته الخاصة، ليصل إلى إنتاج مدرسي معين، كما أُمْكِنَ الاِستعانة بها على إثارة

نشاطه وتوجيهه، وإقامة نوع مِن التوافق بين عملية التعليم وطبيعته الخاصة.

وقد تبيّن أنّه لا يُمكن الإِقتصار على الملاحظة البسيطة عند ملء البطاقة المدرسية، وأدّى ذلك إلى الإِستعانة بتمرينات للكشف عن القدرات، تُطبّق فيها أسئلة غير مقننة على التلاميذ عندما تدعو الحاجة إلى ذلك.

التمرينات الخاصة بتتبع القدرات

ليست هذه التمرينات اِختبارات سيكولوجية بالمعنى المفهوم، بل هي تمرينات مدرسية عادية تدخل ضمن أوجه النشاط القائمة في الفصل دخولًا طبيعيًا، وهي بذلك لا تقوم على التجريب المعملي، قدر قيامها على الملاحظة اليومية، كما أنّها ليست مُقنّنة، وتكون أحيانًا على هيئة واجبات مدرسية سبق أن أعدّها التلاميذ بأنفسهم مِن قبل، وأحيانًا كثيرة على هيئة سؤال يوجهه المدرس عرضًا خلال تتبعه لمسار تفكير الطفل عند قيامه بإعداد إجابته الشفهية أو التحريرية. وهي بذلك تنتمي إلى ذلك النوع مِن الأسئلة المسمّاه «أسئلة الذكاء»، التي توجه خلال الاِختبار الشفوي المألوف إلى التلميذ، الذي يبدو ذكيًا أو بعيد كلّ البعد عن الذكاء.

– والملاحظة البسيطة التي تعتمد على تمارين معدّة مِن قبل، تسمح لنا بتقرير ما إذا كان الطفل منتبهًا أو غير منتبه، كما تسمح بالكشف عن

ميوله الخاصة التي يمكن أن يُثار بها ذلك الإِنتباه، أو على العكس، ما هي الموضوعات التي لا تستثير اِنتباهه، ولكن مِن الصعب الآن أن نعرف ما إذا كان الإِنتباه متقطعًا أو مركزًا، طويلًا أو قصيراً، كما تُتيح لنا أن نحكم بسهولة على مُخيلة الطفل ونوعها، وعمّا إذا كان قادرًا على الملاحظة، وكيف يقوم بها، وإلى أي حدّ يقدر على الفهم والنقد والإِبتكار، وإلى أي حدّ يتوفر له الذكاء العام، والذكاء اللفظي، والذكاء العددي، كما تُتيح لنا أن نحكم على التعبير الكتابي، والشفهي، والتصويري، والإنشائي والموسيقي، كذلك مِن اليسير أن نحكم على إرادته، وأن نحدّد دوافع سلوكه، ونتعرف على وجدانه، وعلى سلوكه الإِجتماعي وإِتجاه ميوله المفضلة، كما تدلّنا الملاحظة على قدرته على بذل الجهد، وعلى مدى إِحتماله، وعلى مهارته اليدوية.

وإلى جانب كلّ هذا، فقد اِستعنّا في أحيان كثيرة ببعض التمرينات لدراسة الذاكرة، والكشف عن التلاميذ القادرين على الملاحظة، وأُولئكَ الذين ينقصهم ذلك، وعلى التلاميذ الذين يتوفر لهم الذكاء المنطقي، وأُولئكَ الذين لا يتوفر لهم ذلك بعد.

تمرينات للكشف عن التلاميذ الذين يجيدون المشاهدة:

أُجْرِيَت عدّة تمرينات مِن هذا النوع، فكان المدرس يختار صورة في كتاب يتوفر لدى جميع التلاميذ ويقول لهم: أُنظروا إلى هذه الصورة، ثمّ سجلوا على ورقة خارجية كل ماترونه فيها، بالنظام الذي يوجد عليه.

ولكي يقوم المدرس بعملية التصحيح، دوَّن قائمة بما تحتوي عليه الصورة مِن أشياء وحيوانات وأشخاص، والأوضاع التي كانت بها. وبذلك أُمْكِنَ، بناء على إجابات التلاميذ، الكشف عن أُولئكَ الذين يجيدون المشاهدة، والذين أمكنهم ذكر كل ما كان موجودًا بالصورة تقريبًا، وأُولئكَ الذين لا يجيدون المشاهدة. فتركوا ذكر بعض الحقائق الهامة، ثمّ أُولئكَ الذين لا تتوفر لديهم هذه القدرة إطلاقًا.

وأُمْكِنَ بنفس الطريقة الكشف عن الأطفال القادرين على الترتيب المنطقي، فيرتّبون الأهم أولًا ثمّ الأقل أهمية، وعن الأطفال غير القادرين على ذلك– وأُجْرِيَت تمرينات مُماثلة خلال نزهة التلاميذ، فكان المدرس يختار في حدود إطار معين مشهدًا مِن مشاهد الطبيعة، ويأخذ هو في تسجيل ما يراه بكلّ عناية، ثمّ يطلب إليهم تعيين ما يرونه في حدود هذا الإطار، ثم يقوم بنفس الإجراء السابق بشأن جمع الإجابات وتصحيحها.

وكان المدرس يوجّه أحيانًا أسئلة بسيطة مثل: «كم نوعًا مِن اللون الأخضر ترون في هذا المنظر؟» وكانت مثل هذه التمرينات بمثابة إعداد للتلاميذ للقيام بالملاحظة، وكانت هذه النتائج تُقارن بالمعلومات التي يمكن الحصول عليها مِن سائر المدرسين بما فيهم مدرس الرسم، والأشغال اليدوية، ومدرس التربية الرياضية.

تمرينات الذاكرة:

كانت تمرينات الذاكرة منوعة، بحيث تتناول الأنواع المختلفة للذاكرة

(اللفظية والعددية ...إلخ)، وقد تستثير هذه التمرينات كذلك الوظائف العقلية الأُخرى، فهي تدلّنا على الذاكرة العامة مِن حيث هي «وظيفة عقلية» للفرد، ولكنّها تسمح أولًا بتحديد نوع الذاكرة السائدة.

والتمرين التالى يهدف إلى الكشف عن الذاكرة العامة، وعن الذاكرة اللفظية بنوع خاص:

نختار نصًّا بسيطًا مِن الشعر، نتأكد أولًا أنّ تلميذاً لم يكن يحفظه مِن قبل، وتقرأ الفقرة الأولى منه، ثمّ تكتب على السبورة، وبعد ذلك نطلب إلى أربعة مِن التلاميذ قراءتها، الواحد تلو الآخر بصوتٍ مرتفع، ثمّ يُعطى الوقت الكافي، لكي يقرؤها كلّ تلميذ مرتين. بعد ذلك تُمسح السبورة ويطلب إلى بعض التلاميذ تسميعها، وتسجل نتائج التلاميذ الخمس الذين أُختبروا أولًا، وكان قد وضع في الإِعتبار أنّ منهم تلميذين تتوفر لديهما الذاكرة القوية، وتلميذ مشكوكًا في ذاكرته، وتلميذين تبدو ذاكرتهما ضعيفة، ويسجل لكلّ تلميذ عدد الأخطاء التي وقع فيها- وبعد ذلك تُكتب الفقرة الثانية مِن النّص، ويُطلب إلى التلاميذ نسخها مرتين وقراءتها عدّة مرات، ثمّ يُختبر خمسة آخرون مِن التلاميذ بعد مسح السبورة وإغلاق الكراسات.

والتمرين الثالث يكون على منوال الثاني، مع قيام التلاميذ بِاسترجاع الجزء المحفوظ كتابة. وفي تمرين رابع يقوم المدرس بقراءة الفقرة خمس مرات ثم يختبر التلاميذ كما حدث في التمرين الأول مع اِختبار خمسة تلاميذ جدد.

وقد اِسْتُغْرِقَ اِختبار التلاميذ جميعًا وعددهم خمسة وعشرون، خمس جلسات، كلّ منها ساعة. وأُمْكِنَ بذلك الكشف عن التلاميذ الذين تغلب لديهم الذاكرة اللفظية، وأُولئكَ الذين يتميزون بالذاكرة السمعية، وكذلك الذين تسود لديهم الذاكرة البصرية، كما أُمْكِنَ التعرف على ذوي القدرة على التذكر السريع، وكذلك على ذوي التذكر البطيء، كما اِستطعنا تحديد ذوي الذاكرة البالغة الضعف– ويُجرى بعد يومين اِختبار فيما حفظ التلاميذ، يُمكّننا مِن الكشف عن مدى حافظة كلّ منهم.

وهناك تمرينات أُخرى للذاكرة، تُوضّح لنا مدى قوة الذاكرة البصرية خاصة، وتبدأ هذه التمرينات بتمرين على الملاحظة يقوم به التلاميذ، في الخلاء أولًا، وبعد يومين يُطلَب منهم أن يُسجلوا على ورقة بيضاء، الأشياء التي رأوها خلال هذه النزهة والتي يمكنهم تذكّرها.

ويستطيع المدرس كذلك أن يعرض على التلاميذ عددًا مِن الصور الفوتوغرافية، لا تزيد عن خمسة، ويطلب إلى كلّ منهم أن يُسجل على ورقة بيضاء تفاصيل الصورة التي يذكرها أكثر مِن غيرها. وبذلك يُمكن الكشف عن مستوى الذاكرة البصرية، وكذا عن مستوى الذاكرة المنطقية، إلى جانب التعرف على ميل الطفل.

ولدراسة الذاكرة المنطقية لدى الأطفال، كان يطلب إليهم حفظ قاعدة مِن قواعد النحو مكتوبة بتعبيرات معينة، بحيث يُساعد المجهود المنطقي الذاكرة اللفظية في حفظها.

وكان مدرس العلوم أو مدرس التاريخ يقوم بإجراء تمارين مشابهة لهذه، للكشف عن التلاميذ الذين يتميزون بحفظ الأرقام أو التواريخ.

وعند شرح نصوص اللغة، كان يطلب إلى التلاميذ دراسة تسلسل الأفكار الواردة في النّص؛ وقد تمكّنّا عن هذا السبيل تحديد التلاميذ الذين يتميزون بعقلية تحليلية، والتلاميذ الذين يتميزون بالتحليل والتركيب معًا، كما اِستطعنا بواسطة تمرينات أُخرى الكشف عن التلاميذ الذين تتوفر لديهم القدرة على التصنيف والتركيب.

كذلك طُلِبَ إلى كلّ تلميذ، خلال دراسة البيئة أن يُرتِّب الفقرات التي دوَّنها بحيث يكون منها موضوعًا متماسكًا، مع تعليل هذا الترتيب إن أمكنه ذلك، كما أجرى نفس التمرين لتصنيف فقرات التاريخ والجغرافيا.

وأخيرًا أُجرِيَت عدّة تمرينات للكشف عن مدى قدرة التلاميذ على القيام بالاِستدلال المنطقي، نذكر منها التمرينات الآتية:

١- نقول إنّ هذه الخريطة مرسومة بنسبة ١ إلى ١٠٠,٠٠٠، والأُخرى مرسومة بنسبة ١ إلى١٠,٠٠٠، لماذا نقول إنّ الوحدة المساحية في الأولى صغيرة، وفي الثانية كبيرة؟

٢- تمرين في الحساب: لدينا ٨,٦٠ مترًا مِن القماش ثمنها جميعًا ٥, ٩٥ قرشًا، فما ثمن المتر؟

أجاب تلميذ على هذا التمرين شفهيًا، وذكر أنّ المتر يُساوي ١١,

١قرشًا، فهل يمكن القول إنّ الإجابة صحيحة؟ وإن كانت خاطئة، فما وجه الخطأ فيها؟ إبحث عن الثمن الحقيقي للمتر الواحد من القماش.

٣- تمرين آخر في الحساب: أشتريت ٩ كراسات بمبلغ ٣٣٬٧٥ قرشًا، وبالبحث عن ثمن الكراسة الواحدة وُجِدَ أنّه٥٠, ٣٧قرشًا. إبحث عن سبب الخطأ دون إجراء عملية حسابية.

وكنّا نُميز خلال هذه التمرينات بين التلميذ الذي يأتي بالجواب بداهة دون أن يُصَرِح بالطريقة التي اِتّبعها، وبين التلميذ الذي يُقَيّم اِستدلالًا منطقيًا حقيقيًا، وإن كان يُعّبر عنه تعبيرًا حسنًا أو رديئًا.

وعلى هذا النحو، تمكّنّا في نهاية الفصل الدراسي الأول مِن الوصول إلى نتائج تقريبية، فكانت لدينا صورة سيكولوجية لكلّ تلميذ، يُمكن أن نوليها بعض الثقة، ممّا أتاح لنا الاِستعانة بها بطريقة فعّالة، على رفع مستوى الإنتاج المدرسي، كما أتاح لنا أن نُقلّل مِن الجهود غير المثمرة التي يبذلها بعض التلاميذ، وتوجيه أوفر قسط مِن نشاطهم نحو الأعمال التي يُمكن أن تثمر فيها، ومكّننا مِن أن نُقيم نوعًا مِن التوافق بين طبيعة العمل والنواحي المزاجية للتلاميذ، ومِن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تبعًا لذلك.

وهكذا أمدّتنا الملاحظة اليومية هذه المعلومات القيّمة، وكان علينا أن نُقابل بينها وبين النتائج التي ترتّبت على الاِختبارات السيكولوجية.

مقارنة نتائج الملاحظة بنتائج الإِختبارات

كانت هذه المقارنة ذات فائدة كبيرة، وقد أدّت إلى حقائق هامة مِن الناحيتين التربوية والسيكولوجية، وقد كشفت عن اِتفاق النتائج أحيانًا واِختلافها أحيانًا أُخرى، وكان الاِتفاق في النتائج حسنًا بالنسبة لتسعة مِن التلاميذ، منهم طفلة لم تكمل اِختباراتها السيكولوجية، ولكن الجزء مِن النتائج التي حَصُلَت عليها فيما أجابت عنه مِن أسئلة كان على اِتفاق مع نتائج الملاحظة التي أُجْرِيَت عليها– وكانت النتائج مُتّفقة اِتفاقًا تقريبيًا بالنسبة لعشرة تلاميذ آخرين.

هذا وقد أدّت الاِختبارات إلى الكشف عن تلاميذ أقل ذكاء ممّا كانت تُصوره الملاحظة، فقد كان هناك تباين كبير في النتائج بالنسبة لستة مِن التلاميذ، منهم تلميذان كان يُظَنّ عن طريق الملاحظة أنّهما مِن أفضل التلاميذ مِن حيث المستوى العام، واستمرت الفكرة عنهما هكذا إلى نهاية العام حتّى دحضتها نتائج الاِختبارات السيكولوجية.

وكان الأمر على عكس ذلك بالنسبة لأربعة آخرين، فقد كان ما حصلوا عليه مِن نتائج في الاِختبارات السيكولوجية أفضل بكثير مِن نتائج الاِختبارات المدرسية ونتائج الملاحظة اليومية– ومِن التلاميذ المجدّين كانت هناك طبقة تعتبر دائمًا ضمن الخمسة الأوائل في الفصل، وكانت النتائج التي حَصُلَت عليها عن طريق الملاحظة طيبة إلى حدٍّ ما، أمّا عن طريق الاِختبار، فقد كان ترتيبها المئوي يتراوح بين الخمسين والستين، وكانت تُعَد

بطيئة في إنجاز ما تقوم به مِن عمل، بينما دلَّ اِختبار السرعة على تفوُّقها في هذه الناحية، كما كانت الملاحظة تعتبرها مُتميزة بقدرة عالية على الإنتباه، بينما دلَّت الاِختبارات على تأخُّرها في هذه الناحية– ولم يكن التقدير الذي حَصُلَت عليه في الاِختبارات مِن حيث الذاكرة الحسية متفقًا على الإطلاق مع ما دلَّت عليه الملاحظة، كما دلَّ الاِختبار على توفُّر الحاسة النقدية لديها، بعكس ما كانت تُشير إليه الملاحظة.

وتلميذ آخر مِن المجدّين عمره عشر سنوات وشهران، وكان بذلك أصغر تلاميذ الفصل سِنًّا، دلَّت النتائج التي حَصَلَ عليها في الاِختبارات أنّ ترتيبه المئوي يتطور مِن الثمانين إلى الستين مِن حيث أنواع الذاكرة المختلفة، فكان بذلك قوي الذاكرة، ولو أنّه لم يكن قادرًا على اِستذكار أي شيء عن ظهر قلب. أمّا مِن حيث الذكاء ومِن حيث الحاسَّة النقدية بنوعٍ خاص، فقد كانت صورته السيكولوجية أقل مِن قيمتها الحقيقية. وقد حاولنا تفسير أوجه الاِتفاق وأوجه الاِختلاف بخصوص هذا التلميذ، فبدأنا بإعادة النظر جدّيًّا في تصويب الاِختبارات في النقاط التي كانت تختلف نتائجها عن نتائج الملاحظة اِختلافًا بالغًا.

وشرعنا بعد ذلك في إعداد بطاقة سيكولوجية لكلّ تلميذ، تُلَخِّص بها النتائج التي حَصَلَ عليها عن طريق الملاحظة، مع مُقابلتها بنتائج الاِختبارات. وإليكّ مثال لمحتويات إحدى هذه البطاقات أُشِيرَ فيها أيضًا إلى المشكلات الناشئة عن عدم اِتفاق النتائج:

البطاقة رقم (١)

التلميذ: س. عمره: ١٢ سنة.

الملاحظة: تلميذ يُعْتَبَر لدى أغلب المدرسين كسولًا قليل الذكاء، مُتقطع الإِنتباه، بطيء عندما يشرع في عمل ما، ضعيف الذاكرة، وخاصةً الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية.

تَفَهُمُه للموضوعات ضعيف، ولكن تتوفر لديه الحاسّة النقدية إلى حدٍّ ما، وقدرته على الإِبتكار تكاد تكون مُنعدمة. الذكاء العام ضعيف، وإن كان أثر الذكاء المنطقي يتضح أحيانًا. المخيّلة ضعيفة. خطّه رديء جدًا، وفي أغلب الأحيان لا يُكَمّل الكلمات.

ورغم هذا فذكاؤه يبدو حادًا في قنوات نادرة الحدوث.

أمّا الإِختبارات السيكولوجية فإنّ نتائجها تدلّ على أنّ ذلك الطفل ذكي، غير أنّه على جانب كبير مِن ضعف الذاكرة.

النتيجة: إمّا أنّ الإِختبار السيكولوجي خاطِئ، وإمّا أنّ الملاحظة رديئة، أو أنّ التلميذ كسول يمتنع عن اِستخدام ذكائه في العمل. لماذا؟ وقد يكون السبب أنّ التلميذ يُعاني اِضطرابات نفسية أو اِضطرابات خاصة بالنمو أو البلوغ.

وكان علينا أن نمحص نتائج الملاحظة السيكولوجية، التي وجدناها

مُغايرة لما أتت به الاِختبارات، وذلك بأن نقوم بنوعٍ مِن البحث والاِستقصاء لدى أولياء الأمور، حتّى نعرف في أي مرحلة مِن مراحل النمو يَمُرّ هذا التلميذ أو ذاك.

ودام هذا النوع مِن البحث طوال الفصل الدراسي الثاني. وسنرى ما أسفر عنه فيما بعد، ولكن مُنذُ أوائل شهر فبراير، بدأنا في الربط بين مواضع الخلاف في النتائج واِعتبارات السّن والجنس والعوامل المزاجية.

وكان علينا أن نتساءل: هل يتعلق الأمر بالعمر والنضج؟ وهل كانت الاِختبارات التي طُبِّقَت على أطفال في الثانية عشرة مِن العمر صعبة فوق مستواهم؟؛ لقد كنّا نعتقد في أول الأمر أنّ هناك صعوبة تقوم فعلًا، وكان الأطفال التسعة الذين تتفق نتائج كلّ منهم ينقسمون مِن حيث العمر إلى ما يلي: سبعة يزيد عمرهم على اِثنى عشر عامًا، واِثنان يبلغان الحادية عشرة، منهما طفلة (وتتألف المجموعة كلها مِن ست إناث وثلاثة ذكور).

وإذا ما وضعنا في اِعتبارنا أنّ مستوى النضج في هذا السّن أعلى لدى البنات منه لدى الذكور، كما سبق أن ذكرنا، أُمْكِنَ أن نستنتج أنّ الاِختبارات تحتاج إلى مستوى عقلي يسمو على مستوى أطفال الفصل السادس، الذين تتراوح أعمارهم بين الحادية عشرة والثانية عشرة. أمّا الأطفال الستة الذين يبلغ الخلاف في نتائج كلّ منهم أقصاه، فكانوا ينقسمون على النحو التالي: خمسة يبلغون الثانية عشرة أو أكثر، وواحد في العاشرة (والمجموعة تتألف مِن بنتين وأربعة ذكور).

وقد فسّر الخلاف القائم بين نتائج أحد التلاميذ الذكور الذين يبلغون الثانية عشرة مِن العمر، ووجِدَ خلاف بين نتائج كلّ منهم (نتائج الاختبارات ونتائج الملاحظة) بأنّ السبب في هذا يرجع إلى الكسل، كما أنّ أربعة مِن الخمسة الآخرين يمرُّون بصميم أزمة البلوغ. أمّا الخامس فلم يَكُن قد وصل بعد إلى هذه المرحلة.

أمّا الأطفال التسعة الذين كانت نتائجهم تتفق اِتفاقًا تقريبيًا، فقد كان منهم سبعة ذكور لا يقلّ عمر الواحد منهم عن الثانية عشرة، وبنتان عمر الأُولى إحدى عشرة سنة ونصف، وعمر الثانية اِثنى عشر عامًا.

وبذلك اِتضح لنا مَن الحالات التي يبلغ فيها الخلاف أقصاه، أنّ الاِختبارات كانت تؤدي إلى إصابة بعض الأطفال بالاِرتباك، وخاصةً صغار السّن منهم.

الناحيتان المزاجية والوجدانية[٣]

كان ضمن التلاميذ الذين اِختلفت نتائج اِختبارهم عن نتائج ملاحظتهم اِختلافًا كبيرًا، أربعة اِنفعاليون من ستة، وثلاثة أوليون مِن ستة، وخمسة إيجابيون مِن ستة، ولم يوجد بينهم عصبي واحد، سريع الاِستثارة.

أمّا التلاميذ الذين لم تختلف نتائج اِختبارهم عن نتائج ملاحظتهم إلّا اِختلافًا ضئيلًا، فكان منهم ثمانية اِنفعاليون مِن عشرة، وخمسة أوليون مِن عشرة، وثمانية إيجابيون مِن عشرة، وثلاثة عصبيون، سريعوا الاِستثارة.

وبذلك يبدو لنا أنّ الاِختلاف في النتائج يميل إلى الزّوال كلمّا كانت أمزجة التلاميذ أقل اِنفعالية وأقل عصبية واِستثارة، وأقل إيجابية، وأقل

---

(٣) يحسن هنا تعريف المصطلحات المذكورة في هذه الفقرة كما وردت في كتاب
Le Senne: Traité de Caracterologie
وهي كالآتي:
(أ) الإنفعالي هو الذي تزيد إنفعاليته عن متوسط إنفعالية الناس، ويعرف الناس أن الإنفعالية هي ترجمة لفكرة أو صدمة سيكولوجية تنشأ في تركيبنا الجسمي بفعل حادث خارج عنا.
(ب) أما الإيجابي فهو ذلك الذي يعمل بتأثير إستعداده الذاتي. وبذلك ينبغي ألا نخلط بين الإيجابي الحقيقي والفرد الذي يبدو إيجابيًا، نتيجة إنفعاليته، والفرد الذي ينشأ نشاطه نتيجة حادث خارج عنه.
(جـ) الأولي هو ذلك الذي يعيش في الحاضر فحسب دون أن يعرف كيف يربط بين الأحداث الحاضرة المتتالية، وتأثراته بما يحيط به قصيرة الأمد وتؤدي إلى ردود أفعال متتالية، وهو يميل إلى التغيير ويعمل بقصد الوصول إلى نتائج قريبة فحسب، ولا توجد لديه صور تجريدية.
(د) والثانوي يتميز بإستطالة تأثره وقدرته على التمييز بين الماضي والمستقبل وبتنظيم حياته العقلية على أساس تفكير طويل الأمد وبقدرة على التنظيم المتماسك لتفكيره، وبقدرة كبيرة على الكف.

ثانوية، وأقل عاطفية... وهذا هو الذي كنّا نتوقعه.

هذا ولم نكن نستطيع طبعًا أن نستخلص النتائج النهائية بالاِعتماد على هذه البشائر الأولى، بل اِستمرت عملية الملاحظة السيكولوجية طوال الفصل الدراسي الثاني، وخاصة كلمّا وجِدَ تباين في النتائج (وكانت كل بطاقة لدينا تحتوي على حالة أو حالتين على الأقل مِن حالات التباين).

اِستخدام هذه النتائج في النواحي التربوية والنفسية

أُمْكِنَ لنا بعد ذلك أن نقسم التلاميذ إلى فئتين:

(أ) فئة تتألف مِن تسعة عشر تلميذًا، تبيّنت لنا مِعرفتهم عن طريق الاِتفاق التام أو التقريبي بين نتائجهم في الملاحظة ونتائجهم في الاِختبارات السيكولوجية.

(ب) وفئة أُخرى تتألف مِن ستة تلاميذ، وهم الذين تباينت نتائجهم في هاتين الناحيتين فظلّت مِعرفتنا بهم مُعلقة.

وقد اِكتفينا بتصنيف تلاميذ الفئة الثانية تصنيفًا غير مُحدّد، بأن وضعنا فريقًا منهم ضمن كلّ مجموعة مِن مجموعات الفئة الأولى، بينما اِستمرت الملاحظة النفسية الدقيقة لسلوكهم قائمة في كلّ مِن المنزل والمدرسة، كما اِستمرت دراسة نتائجهم المدرسية، ممّا أتاح لنا أن نُصمم لهم صورًا نفسية على نصيب أوفر مِن الدّقة. وكانت هذه الصور النفسية تؤكد أحيانًا نتائج الاِختبارات كما كانت تؤكد أحيانًا أُخرى نتائج الملاحظة اليومية لسلوك التلاميذ.

أمّا عن تلاميذ الفئة الأولى: فقد قمنا بتصنيفهم في أول الأمر على أساس نتائجهم المدرسية العامة، فكان لدينا مجموعة تتألف مِن المتفوقين في الدراسة وتتكون مِن ستة تلاميذ (ثلاثة من الأولاد وثلاث من البنات)، وقد أُلحِقَ بها تلميذان مِن تلاميذ الفترة الثانية (ولد واحد وبنت واحدة). كما كان لدينا مجموعة مِن الأوساط، وتتألف مِن ثمانية مِن التلاميذ (ثلاث بنات وخمسة أولاد)، ولم يلحق بها أحد مِن الفئة الثانية، ومجموعة ثالثة مِن المتأخرين دراسيًا، وتتألف مِن خمسة مِن التلاميذ (ثلاث بنات وولدين)، وقد أُلحِقَ بها أربعة مِن تلاميذ الفئة الثانية (بنت واحدة وثلاثة أولاد).

وقد تبيّن لنا مصادفة أنّ هذه المجموعات الثلاثة تُمَثِّل فرق التلاميذ تمثيلًا لا بأس به، فكان كلّ فريق للبنات يشمل تلميذتين متقدمتين إلى جانب تلميذتين متأخرتين، وتلميذة واحدة أو تلميذتين مِن الأوساط. وكان كلّ فريق مِن فريقي الأولاد يتكون مِن تلميذين مِن المتقدمين وتلميذين مِن الأوساط، علاوة على ثلاثة مِن المتأخرين. ولم يَكُن ضمن المتقدمين مِن رؤساء الفرق سوى ثلاثة مِن أربعة رؤساء، أمّا الرابع فكان مِن الأوساط. وكان هذا التقسيم حافزًا لبعض التلاميذ على بذل الجهد حتّى يمكن اِنتقالهم مِن مجموعة المتأخرين إلى مجموعة الأوساط، أو مِن مجموعة الأوساط إلى مجموعة المتقدمين، كما أنّ ذلك التقسيم كان متفقًا مع مدى النشاط الذاتي للتلميذ، علاوة على أنّه أتاح للعمل بنظام الفرق أن يكون سهلًا ميسورًا، فقد أُمْكِنَ لنا في ضوئه أن نترك لرؤساء الفرق دورًا كبيرًا

يقومون به عند تقسيم العمل، وبنوع خاص عند مراجعته وضبطه.

وأُمْكِنَ لكلّ مدرس أن يُطبق نفس التصنيف بمختلف النواحي، فَعُهِدَ إلى التلاميذ المتقدمين بالأعمال الأكثر صعوبة، حتّى لا يضيع وقتهم، بينما كان يقوم بقية التلاميذ بإجراء تمرينات أكثر سهولة، كما أُمْكِنَ للمدرس أن يوجّه التلاميذ المتفوقين في الحساب إلى الاِستزادة مِن العمل الجمعي في العلوم، بينما كان على بقية زملائهم أن يداوموا (التدرب) على النواحي التي تنقصهم إجادتها. كذلك أدّى هذا التصنيف إلى نتائج طيبة فيما يتعلق بالتصويت الجمعي لأعمال التلاميذ، فكانت أعمال المتأخرين تصوب أولًا، وتأتي بعد ذلك أعمال الأوساط، ثمّ تأتي في النهاية أعمال المتقدمين.

قمنا بعد ذلك بتصنيف آخر للتلاميذ، أساسه قدراتهم العقلية، فتألفت مجموعة تتميز بالذكاء العام تتكون مِن تلميذين (ولد واحد وبنت واحدة) مِن الفئة الأولى، أُلْحِقَ بها تلميذ واحد مِن الفئة الثانية. وتألفت مجموعة مِن الأوساط في ذكائهم العام، وكانت تتكون مِن خمسة تلاميذ (ولدين وبنتين)، أُلْحِقَ بها واحد مِن الفئة الثانية.كما تألفت مجموعة مِن ذوي الذكاء العام الأقل مِن المتوسط مِن خمسة تلاميذ (بنتين وثلاثة أولاد)، أُلْحِقَ بها تلميذاًن مِن الفئة الثانية.

أمّا عن الذكاء العددي، فكانت مجموعة الممتازين فيه تتألف مِن ستة تلاميذ، منهم واحد مِن الفئة الثانية، ولا توجد في هذه المجموعة إلّا بنت

واحدة، كما تألفت مجموعة الأذكياء مِن ثمانية تلاميذ، منهم تلميذاًن مِن الفئة الثانية، وتحتوي هذه المجموعة على خمس بنات. وتألفت بمجموعة ذوي الذكاء العددي الأقل مِن المتوسط مِن أحد عشر تلميذًا. وقد تبيّن أنّ تلاميذ المجموعة الأولى أثبتوا تفوقهم في الرياضة، كما اِتُّضِحَت قدرتهم على الإِدراك الدقيق للتسلسل التاريخي. أمّا الثمانية الأذكياء فلم ينجحوا جميعًا، وكان علينا أن نكشف عن علّة ذلك:كسل– أزمة مِن أزمات النمو– نقص في الميل إلى الحساب، كما كان علينا أن نجد وسيلة لكي نُكوّن الميل إلى الحساب لدىَ أُولئكَ الذين كانوا ينقصهم إيّاه، فكشفنا عن ذوي الميل إلى الجغرافيا، وطلبنا إليهم أن يقوموا ما أمكنهم ذلك بحساب درجات الحرارة وتتبع اِرتفاعها واِنخفاضها، وحساب سرعة الأنهار واِختلافها من يوم إلى آخر.

أمّا عن التصنيف على أساس الذكاء المنطقي، فسنتبيّن فيما بعد أنّه يبدو أكثر هذه التصنيفات أهمية لنا. ولكي نقوم بذلك التصنيف كان علينا أن نُميز التلاميذ الذين أدركوا العمر المناسب لذلك النوع مِن الذكاء، والذين في مقدورهم أنّ يتتبّعوا الاِستدلال المنطقي وأن يُقيموه بأنفسهم، والتلاميذ الذين كانوا على أهبة اِدراك هذا العمر، وفي مقدوره أن يتتبّعوا الاِستدلال المنطقي دون أن يقوموا به بأنفسهم، وأخيرًا كان علينا أن نُميز كذلك التلاميذ الذين كانوا يعجزون عن تتبّع الاِستدلال المنطقي كما كانوا يعجزون عن إجرائه.

وقد سار التصنيف على النحو التالي:-

المستوى الأول ويتألف مِن ستة تلاميذ بينهم تلميذ واحد ينتسب إلى الفئة الثانية، منهم ولد واحد يبلغ الحادية عشرة مِن عمره، وبنت واحدة تبلغ منتصف العام الحادي عشر مِن عمرها، وثلاثة أولاد تتراوح أعمارهم بين الثانية عشرة والثالثة عشرة، وبنت أُخرى في نفس العمر. وكان تلاميذ هذا المستوى قادرين على إجراء الإِستدلال المنطقي بأنفسهم عند نهاية الفصل الدراسي الأول. والمستوى الثاني يتألف مِن ثمانية تلاميذ بينهم منتسبان، منهم ولد واحد يبلغ الحادية عشرة مِن العمر، وآخر يبلغ العاشرة، واِثنان في الثانية عشرة، وأربع بنات في الثانية عشرة كذلك، وكان هذا المستوى قادرًا على تتبّع الإِستدلال المنطقي، وعلى إعادة إجرائه أحيانًا. أمّا الباقون فكانوا أحيانًا يتتبّعون الإِستدلال المنطقي، وأحيانًا أُخرى لا يبدون القدرة على تتبّعه ولكنّهم كانوا في نفس الوقت عاجزين عن إجرائه. وكان ضمن الستة الأوائل مَن يُعَدّون ذوي أفضل ذاكرة منطقية. وبذلك اِستطعنا الإجابة على السؤال التالي:

هل تتوفر لدى تلاميذ الفصل السادس القدرة على الإِستدلال المنطقي؟ الواقع أنّه لم يكن لدينا إجابة عامة على هذا السؤال، فتلاميذ العمر الزمني الواحد منهم مَن تتوفر له هذه القدرة ومنهم مَن لا تتوفر له. وسنرى فيما بعد كيف نستخدم هذا التصنيف، ولكنّا نستطيع مِن الآن اِدراك أهميته في تعلم اللغة اللاتينية وفي تعلم الرياضة مثلًا.

وفيما يتعلق بالتصنيف على أساس الذاكرة، فلم نكن قد حصلنا على نتائج محدّدة عن طريق الإِختبارات، ولذلك اِعتمدنا على الملاحظة التتبّعية في أول الأمر للتعرف على الذاكرة العامة لدى التلاميذ. وبذلك قمنا تصنيف التلاميذ في مجموعتين:-

أولًا: التلاميذ الذين تميّزوا بالذاكرة الجيدة: ويتألفون مِن أحد عشر تلميذة أي **٤٤** ٪ مِن مجموع الفصل، منهم ست بنات أي بنسبة **٥٤**٪ مِن مجموع البنات، وخمسة أولاد أي بنسبة **٣٦**٪ مِن مجموع الأولاد. وكان ضمن هذه المجموعة ولد واحد وبنت واحدة يمتنعان عن اِستغلال ذاكرتهما.

ثانيًا: التلاميذ الذين تميّزوا بالذاكرة الرديئة: وكانوا يتألفون مِن أربعة عشر تلميذًا، منهم خمس بنات وتسعة أولاد.

بعد ذلك عملنا على أن نُحدّد لكلّ ذاكرة عامة نوع القدرة التنكرية السائدة، أو القدرات السائدة. وبذلك وصلنا إلى التصنيف العالى حوالى **١٥** فبراير.

١- الذاكرة البصرية والحسية: وكانت تبدو بصورة ممتازة لدى تلميذة واحدة، كما كانت تتوفر بصورة لا بأس بها لدى تسعة تلاميذ، منهم ثلاث بنات وستة أولاد. وكان مستواها متأخرًا لدى خمسة عشر تلميذًا، منهم سبع بنات وثمانية أولاد.

٢- ذاكرة الألفاظ: كان مستواها عاليًا لدى تلميذين، بنت واحدة وولد واحد، وكان مستواها لا بأس به لدى اِثنى عشر تلميذًا، منهم خمسة

أولاد وسبع بنات، كما كانت ذات مستوى رديء لدى أحد عشر تلميذًا، منهم ثلاث بنات وثمانية أولاد.

٣- الذاكرة المنطقية: وكان مستواها عاليًا لدى ثمانية تلاميذ، منهم خمسة أولاد وثلاث بنات، كما كان مستواها رديئًا لدى سبعة عشر تلميذًا، منهم ثماني بنات وتسعة أولاد.

٤- ذاكرة الأشكال الهندسية: وكانت هذه الذاكرة جيدة لدى ستة مِن التلاميذ، منهم أربعة أولاد وبنتان، كما كانت لا بأس بها لدى سبعة تلاميذ منهم ولدان. وكانت هذه الذاكرة رديئة لدى اِثنى عشر تلميذاً، منهم ثمانية أولاد وأربع بنات.

وكان ضمن تلاميذ الفصل، تلميذ واحد تميّزَ بالحفظ السريع والاِحتفاظ الجيد بما يحفظ، وعشرة تلاميذ تميّزوا بأنّهم يحفظون بسرعة لا بأس بها مع اِحتفاظهم اِحتفاظًا جيدًا بما يحفظون، وأربعة تلاميذ يحفظون ببطء، ويحتفظون اِحتفاظًا لا بأس به، وعشرة تلاميذ يحفظون ببطء ويحتفظون اِحتفاظًا رديئًا. وكانت الذاكرة السمعية تسود لدى ثمانية مِن تلاميذ الفصل.

وقد اِمتاز بعض التلاميذ بطبيعة الحال في الذاكرات البصرية، والأشكال الهندسية، واللفظية، والمنطقية، في آن واحد. ويُمكن القول بوجهٍ عام، إنّ مستوى الذاكرة لدى التلاميذ كان أقل مِن مستوى ذكائهم، وأنّ الأولاد كانوا يستوون مع البنات على وجه التقريب في الذاكرة المنطقية،

ويتفوقون عليهم في الذاكرة البصرية وفي ذاكرة الأشكال الهندسية، بينما اِمتازت البنات بالذاكرة اللفظية.

بذلك صنّفنا التلاميذ في المجموعات الآتية:

(أ) مجموعة تسود لدى تلاميذها الذاكرة البصرية والحسية.

(ب) " " " " " السمعية.

(ج) " " " ذاكرة الأشكال الهندسية.

(هـ) " " " الذاكرة المنطقية.

(د) " " " " اللفظية.

جزء من جدول التصنيف النفسي للفصل (على سبيل المثال)

مواد عملية	نعم	نعم	–	نعم	–
أدب وفن	–	–	نعم		
دراسات تجريدية	–	نعم	–		
مجموعة الملاحظة	نعم	نعم	–		
الدّقة	؟	نعم	نعم		
روح المسئولية	نعم	نعم	نعم		
روح الجماعة	نعم	نعم	لا		
الوجدان	–	نعم	–		
الإرادة	لا	نعم	لا		
منطق	لا	لا	نعم		
عاطفي	لا	نعم	لا		

أوّلي أم ثانوي	أ	ن	أ	أ	ن
إيجابي	نعم	لا	لا	نعم	نعم
إنفعالي	لا	نعم	نعم	لا	نعم
موضوعي أم ذاتي	موضوعي	موضوعي	ذاتي	؟	موضوعي
قدرة الملاحظة	نعم	نعم	لا	نعم	نعم
المخيّلة	متوسط	متوسط	ضعيف جدًا	ضعيف	ضعيف جدًا
الإِنتباه	متوسط	جيد نوعًا	دون المتوسط	متوسط	جيد
الذاكرة السائدة	؟	منطقي	ألفاظ	هندسي	حسّي
الذاكرة العامة	جيد نوعًا	دون المتوسط	متوسط	متوسط	جيد نوعًا
الذكاء السائد	لفظي	لفظي	عددي	لفظي	منطقي
الذكاء العام	جيد نوعًا	جيد نوعًا	دون المتوسط	متوسط	جيد نوعًا
الذكاء المنطقي	نعم	لا	نعم	نعم	نعم
القدرة الجسمية	جيد	جيد	جيد نوعًا	متوسط	ضعيف
اِسم التلميذ	هنري	جورج	فرانسواز	كلود	مارت

ملاحظة:

(١) كلمة «نعم» تدلّ على أنّ الطفل عنده القدرة أو السّمة المذكورة، «لا» على أنّه ليست لديه القدرة.

(٢) الحرف أ: اِبتدائي، ن: ثانوي.

(٣) ألفاظ: ذاكرة لفظية، هندسي: ذاكرة هندسية، حسّي: ذاكرة الأشياء الحسية والملاحظة.

قدرة التلاميذ على الملاحظة

قد تكون الملاحظة هي الناحية التي أحرز فيها التلاميذ تقدّمًا يفوق تقدّمهم في أي ناحية أُخرى، فعند بدء العام الدراسي لم يكن لغالبيتهم أي دراية بها أو ميل إليها، ولكن حوالي منتصف شهر فبراير كان ستة عشر تلميذًا مِن مجموعهم وهو خمسة وعشرين، يتوفر لديهم الميل إليها أي بنسبة ٦٠٪.

وبينما كنّا نلاحظ في أول الأمر أنّ الأولاد أكثر ميلًا إلى الملاحظة مِن البنات، اِتّضح لنا في نهاية العام أنّهم يستوون وإيّاهم في ذلك الميل، ممّا قد يُعَدّ دليلًا على سهولة وقابلية البنات للتكيّف. كذلك يتبيّن لنا أنّ ثمانية مِن التلاميذ قد أجادوا القيام بالملاحظة عند نهاية الثلاثة الأشهر الأولى مِن ستة عشر تلميذًا كان يتوفر لديهم الميل إلى هذه العملية، أمّا الثمانية الباقون فلم يكونوا قد أجادوها بعد. كما كان لدينا سبعة مِن التلاميذ (أربعة أولاد وثلاث بنات) لم يكن تتوفر لديهم الدراية بإجرائها أو الميل إليها، اِستطاع اِثنان منهم الاِضطلاع بها دون أن يُنشأ لديهم أي ميل إليها.

التجريد: بلغ عدد التلاميذ الذين كان في مقدورهم القيام بعملية التجريد تسعة، منهم خمسة أولاد وأربع بنات، أي بنسبة ٢٧٪ مِن مجموع البنات، ٣٥٪ مِن مجموع الأولاد. مما يُمكن القول معه بوجهٍ عام أنّ البنات كنَّ أكثر ميلًا إلى المجردات مِن الأولاد.

التحليل والتركيب: عند بدء العام الدراسي، كان ٨٠٪ مِن مجموع التلاميذ قادرين على حصر الجزئيات فحسب، دون أن يقيموا لها تصنيفًا أو تقسيمًا منطقيًا مُفصّلًا، وقد اِستطاع ٦٠٪ مِن مجموع الباقين اللحاق بهم في شهر فبراير. أمّا الجمع بين القدرة على التحليل والقدرة على التركيب فلم يتمكن منه إلّا نسبة تتراوح بين ٢٥٪، ٣٥٪ مِن مجموع التلاميذ.

دراسة أمزجة التلاميذ

اِتّضح لنا مُنذُ بدء العام الدراسي ضرورة الكشف عن العوامل المزاجية والوجدانية السائدة لدى تلاميذ الفصل، ولذا فقد أولينا ذلك وافر عنايتنا واِهتمامنا مُنذُ شهر ديسمبر. ولنذكر مثالًا واحدًا يدلّ على ضرورة ذلك.

قام والد إحدى التلميذات بتقديمها إلينا قائلًا:

«ليست اِبنتي على قسط وافر مِن الذكاء. ولكنّها مع ذلك ليست أشدّ غباء مِن سواها. وهي تميل إلى العُزلة، بطيئة عند الإقدام على العمل، كما أنّها سريعة الاِنفصال عن المجموعة التي تعيش فيها، وهذا ما يُسبّب لها كثيرًا مِن الضيق».

وكانت البداية بالنسبة لهذه الطفلة صعبة بالفعل، فذكاؤها متوسط، ولكنّها مُتخلفة عن مستوى تلاميذ الفصل السادس، بطيئة الاِستجابة، ضعيفة مِن حيث القدرة على تتبُّع النشاط داخل الفصل، ممّا أدّى إلى

اِعتبارها ضمن التلاميذ الذين لا يُرجى منهم الكثير. وكانت إذا ما سُئلت أجابت باِقتضاب، وبعد تأخر ملحوظ، أمّا في الأعمال الجمعية، فقد كانت تُشارك فيها مُشاركة طيبة، إلّا أنّ نشاطها في هذه الأعمال لم يكن يتّسم بالأصالة والاِبتكار. ولم يكن في مقدورنا أن نرجع هذه الأعراض إلى أزمة البلوغ. بعد ذلك ظهرت علامات التقدم على هذه التلميذة، فكانت فوق المتوسط بصفة عامة، واِرتقت إلى مرتبة الاِمتياز في بعض النواحي، واِتضح أنّها كانت تحتاج إلى ثلاثة أشهر حتّى تألف الفصل والمدرسين والطرق الحديثة المتبعة، كما اِتضح أنّها كانت اِنفعالية ولكنّها بادية الهدوء، عاطفية، خجولة، مُنطوية على نفسها. إلّا أنّها صارت مِن أكثر التلاميذ تفوقًا في اللغة الإنجليزية، وذلك حينما «أصبحت لا تخاف مدرس اللغة الإنجليزية» على حدّ تعبيرها. لكن ذلك لم يكن يمنعها مِن أن تعتزل في عالمها الخاص، وأن ترفض مبارحة ذلك العالم. وما أن حلّ شهر فبراير حتّى بدأت تُنجز بعض الأعمال الهامة داخل الفصل، كما بدأ مستوى إنتاجها في التحسن.

وكان المدرسون يكتسبون محبّة تلاميذهم وثقتهم تدريجيًا، بقدر ما كانوا يقيمون مِن وزن لشخصيات التلاميذ خصوصًا في النواحي الوجدانية والخلقية. وكنّا قد أقمنا تصنيفًا مبدئيًا لشخصيات التلاميذ في أول شهر فبراير، تناولته يد التعديل عند نهاية العام المدرسي في ضوء الفهم التربوي الصحيح، وبذلك اِستطعنا الكشف عن تلاميذ على جانب بالغ من الاِنفعالية وعن آخرين على جانب ضئيل منها، عن تلاميذ تغلب عليهم

الإيجابية وعن آخرين تغلب عليهم السلبية، وعن تلاميذ اِبتدائيين يقتصرون على الفهم الأوّلي للأشياء، ويعيشون في حاضرهم على الدّوام، وعن تلاميذ ثانويين لا يقتصرون على ذلك، بل يعودون ثانية إلى النظر في نفس الأشياء، ويهتمون بالماضي وبالمستقبل أكثر مِن اِهتمامهم بالحاضر، وهم التلاميذ الذين يُعرفون عادةً بالمفكرين. وكذلك اِستطعنا الكشف عن العاطفيين وغير العاطفيين من التلاميذ، وعن القلقين والهادئين، وعن أُولئكَ الذين على وعيٍ بالمسئولية، وأُولئكَ الذين لم يتوفر لهم الوعي بها، وعن التلاميذ ذوي الإرادة، والتلاميذ ذوي النصيب الضئيل منها، وعن الوجدانيين وغير الوجدانيين، وعن التلاميذ المُشبّعين بالروح الجمعية، والتلاميذ غير المشبعين بها، وعن المنبسطين والمنطوين، الموضوعيين والذّاتيين، وذوي الاِستعداد للقيادة، ومَن لم يتوفر لديهم هذا الاِستعداد.

وعند نهاية العام الدراسي تقريبًا، وصلنا إلى الحقائق الآتية:

كان عدد الاِنفعاليين ثمانية عشر تلميذًا مِن مجموعهم، وهو خمسة وعشرون، وكان المستوى العام للاِنفعالية لدى البنات أقل منه لدى الأولاد (ويُلاحظ أنّ اِنفعالية الذكور كانت كامنة). وكان عدد الإيجابيين ثلاثة عشر تلميذًا أغلبهم مِن الأولاد، كما كان عدد الثانويين أحد عشر تلميذًا والاِبتدائيين أربعة عشر، بنسبة واحدة لدى كلّ مِن الأولاد والبنات، وكان العاطفيون تسعة مِن مجموع التلاميذ، بنسبة واحدة كذلك لدى كلّ مِن الأولاد والبنات، كما كان لدينا خمسة منطوين وذاتيين، وأحد عشر تلميذًا

مِن المنبسطين الموضوعيين (بنسبة أعلى لدى الأولاد) وخمسة سطحيين.

وكان التلاميذ الأربعة الأكثر اِتزانًا مِن الناحية الموضوعية ومِن الناحية الذاتية، مِن أحسن تلاميذ الفصل، كما كان التلاميذ الستة عشر الأكثر اِستعداداً للملاحظة، يشتملون على عشرة منبسطين، وثلاثة متزنين، وإثنين سطحيين، وتلميذ واحد لم تكن معرفتنا به واضحة، لم يكن ميله إليها إلّا بقدر ضئيل.

وكان لدينا ولدان وبنت واحدة على نصيب كبير مِن الإرادة، كما كان لدينا خمسة أولاد وخمس بنات مِن الإراديين، واِثنى عشر تلميذًا مِن ذوي الإرادة الضعيفة، منهم أربع بنات.

كما كان لدينا ستة مِن التلاميذ (بنتان وأربعة أولاد) مِن ذوي القدرة على التأثير على أقرانهم، وتسعة عشر مِن ذوي الاِستعداد لتقبّل هذا التأثير وأتباعهم، وقد اِنتقينا معظم رؤساء الفرق وذوي المسئوليات مِن هؤلاء التلاميذ الستة، باِستثناء تلميذة واحدة، لم تكن تصل إلى هذا المستوى. كما كان هناك ستة مِن التلاميذ منهم بنت واحدة، لا تتوفر لديهم روح الجماعة، منهم أربعة تميّزوا بالاِنطواء، واِثنان تميّزوا بالكسل، كما كان منهم أربعة مِن العاطفيين، وأربعة يجمعون بين السلبية والأولية، والعاطفية، والاِنطواء في آن واحد. كما اِتضح لنا أنّ هؤلاء التلاميذ الستة كانوا يعانون مِن أزمة البلوغ، فيما عدا واحد مِن التلميذين الكسولين، وأنّ أربعة منهم حسب كانت تنقصهم روح المسئولية، وثلاثة كانوا قلقين إلى حدٍّ ما.

الصورة النفسية التحليلية

	السنة الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة
القدرات الجسمية بذل الجهد التحمل المهارة البطء التسرع الدقة التطبيق حوادث النمو							
الذاكرة طويلة الأمد متسرعة بصرية سمعية حركية لفظية منطقية عامة الذاكرة السائدة							

	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة
الذكاء العام							
الفهم							
روح النقد							
الإبتكار							
ذكاء منطقي							
" لفظي							
" عددي							
النوع السائد							
الحدس							
التجريد							
القدرة							
التعبيرية							
الكتابية							
الشفوية							
الإنشائية							
الموسيقية							
الحركية							

الصورة النفسية التحليلية (تابع)

	السنة الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة
الأخلاق							
والسلوك							
الطاعة							
دوافع العمل							
لذة المعرفة							
رغبة لبث السرور							
المكافأة							
العقاب							
الطموح							
الاِنفعالية							
الحساسية							
العاطفية							
الوجدان							
	الأولى	الثانية	الثال ثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة
الإيجابية							
أولي							
ثانوي							
مُنْطوٍ							
منبسط							
موضوعي							
ذاتي							
الثقة بالنفس							
سلوك الفشل							
الميل السائد							
المواد التي يحبها							

الإرادة روح الجماعة روح المسئولية الزمالة الطيبة							

تصنيف الميول

كان تحديد الميول السائدة لدى الأطفال على جانب كبير مِن الأهمية، وقد اِتبعنا ما يلي لإجراء هذا التصنيف:-

بدأنا أولًا بتوجيه السؤال الآتي إلى كلّ طفل: «ما الذي تميل إليه أكثر ما تميل مِن أوجه النشاط التي تُمارسها في الفصل؟»، ثمّ أعدنا توجيه السؤال إلى مجموع الفصل عدّة مرات بطريقة غير مباشرة، كأن نطلب إلى التلاميذ الكتابة في موضوع مثل: «هل أنت سعيد بوجودك في الفصل الحديث؟ ولماذا؟ وما هي أوجه النشاط التي تفضلها؟» أو «إذا ما نقلت في العام القادم إلى مدرسة لا تحتوي على فصول حديثة، ما أوجه النشاط التي ترى أنّك ستفتقدها؟» أو «إذا كان مِن الضروري تغيير البرنامج وحذف بعض المواد الدراسية (تاريخ- جغرافيا- أشغال يدوية- حساب... إلخ) ما هي المواد التي ترى اِستبعادها؟».

كما كنّا نوجه إلى أولياء الأمور في نفس الوقت السؤال الآتي: «ما وجه النشاط الذي يبدو ميل الطفل إليه في المنزل؟». وكان مِن الطبيعي بعد ذلك أن نتبع بأنفسنا ما يقوم به الطفل مِن ملاحظات في الفصل، فاِتضح لنا أنّ تحديد ميول الأطفال تحديدًا دقيقًا، إنّما هو أمر أكثر صعوبة ممّا كنّا نعتقد في

أول الأمر. وكان علينا أن نميّز بين ما يُعرف بالميول الحقيقية والميول الزائفة، ويُقصد بالأخيرة، أنّ الطفل قد يتوّهم ميله إلى موضوعٍ ما، ويُمارس النشاط الخاص بذلك الميل بالفعل، ولكنّه سُرعان ما يكفّ عن هذا النشاط عندما يدرك أنّه كان مُخطئًا، وأنّ الموضوع لم يَعُد يستثير اِهتمامه، كما يقصد بها أنّ الطفل قد يختار لنفسه ميلًا ما اِختيارًا مؤقتًا، ثمّ يفطن إلى أنّه لا يتفق ومزاجه الخاص، فيتّجه إلى نبذه نبذًا سريعًا. وأُمْكِنَ لنا بذلك أن نكشف عن الأطفال الذين يميلون إلى مختلف أوجه النشاط القائمة في الفصل بوجهٍ عام، وأن نتعرف على الميول السائدة لدى كل طفل بنوعٍ خاص.

وقد تبيّن لنا أنّ الثمانية الذين كانوا يعدّون في مقدمة الفصل (أربع بنات وأربعة أولاد)، منهم خمسة كانوا يسود لديهم الميل إلى الأعمال الأدبية والفنية، كما كان منهم إثنان يميلان إلى علوم المشاهدة، وواحد إلى الرسم والفن التصويري. وكان هناك أربع بنات ضمن الخمسة الأدبيين، أمّا الإثنان العلميان فكانا مِن الأولاد.

وكان الميل إلى التاريخ سائدًا لدى اِثنى عشر تلميذًا، منهم ست بنات، كما كان الميل إلى الجغرافيا سائدًا لدى أربعة عشر تلميذًا منهم ست بنات. وأبدى جميع التلاميذ ميلًا واِهتمامًا بدراسة البيئة ما عدا اِثنين منهم كان ينقصهما التوافق مع المجموع على الدوام، وتخلفا عنه في آخر العام. وكان الذين يميلون إلى دراسة علوم الملاحظة سبعة عشر تلميذًا، منهم أحد عشر ولدًا بنسبة ٨٠٪ مِن مجموع الأولاد، وست بنات بنسبة

٥٢٪ مِن مجموع البنات.

أمّا الميل إلى الرياضة فكان يتوفر بنوعٍ خاص لدى عشرة تلاميذ، منهم ثلاث بنات وسبعة أولاد، كما كان ثمانية مِن التلاميذ منهم أربعة أولاد يميلون بنوعٍ خاص إلى قواعد اللغة، وكان تسعة مِن التلاميذ ميلون إلى التمرينات الأدبية، منهم خمس بنات، بنسبة ٤٥ ٪ مِن مجموع البنات، وأربعة أولاد بنسبة ٣٥٪ مِن مجموع الأولاد.

وكان كلّ التلاميذ على الإطلاق يميلون إلى التمثيل المسرحي، وكان ثمانية منهم يميلون إلى اللغة الإنجليزية، منهم خمس بنات وثلاثة أولاد. كما كان أحد عشر تلميذًا يميلون إلى الأشغال اليدوية، منهم خمس بنات وستة أولاد، وكان أربعة عشر تلميذًا يميلون إلى الموسيقى والغناء، منهم

ثماني بنات وستة أولاد، وسبعة يميلون إلى الفنون التصويرية، منهم أربع بنات وثلاثة أولاد، وأربعة عشر يميلون إلى التربية الرياضية، منهم سبع بنات وثمانية أولاد.

يُمكن أن نخرج مِن كلّ ما سبق بأنّ الميل السائد لدى البنات إنّما كان الميل إلى المواد الأدبية والفنية، وأنّ الميل السائد لدى الأولاد كان نحو المواد العلمية، أمّا الميل إلى اللغة اللاتينية فسنرجئ الحديث عنه الآن.

الفصل الثاني

الطريقة في الفصل الدراسي الثاني

اِستخدام هذه التصنيفات المبدئية في النواحي التربوية

لا شكّ أنّ المشتغلين بعلم النفس سيرون في التصنيفات التي قدمناها في الفصل الأول قصورًا واضحًا، على أنّنا لسنا ندّعي أنّنا اِستطعنا الوصول إلى تصنيف سيكولوجي مدرسي أكثر اِعتمادًا على الشخصية وسماتها إلّا خلال الفصل الدراسي الثالث. إلّا أنّ هذه التصنيفات المبدئية لم تكن عبثًا. فهي التي مكّنت المدرسين مِن أن يطلبوا إلى تلاميذهم مضاعفة الجهد والنشاط في النواحي التي ترتبط بميولهم، وهي التي أتاحت لنا أن نحاول إقامة نوعٍ مِن التوافق بين نشاطنا التعليمي وبين القدرات السائدة لدى الأفراد أو لدى المجموعات، كما أتاحت لنا ربط هذا النشاط بميول الأطفال.

علاوة على كلّ هذا، فإنّ هذه التصنيفات قد أفادتنا في الفصل الدراسي الثالث بنوعٍ خاص، كما سنرى، وكان تصنيف التلاميذ على أساس الذكاء المنطقي، هو أكثر التصنيفات نفعًا لنا، فاِستخدمناه في تنسيق أوجه النشاط التي يقوم بها التلاميذ وتوزيعها عليهم، وكنّا نستهدف أن تحتوي كلّ مجموعة مِن المجموعات الأربع على تلميذ واحد على الأقل، يتوفر لديه التفوق في هذه الناحية، وكان هذا الهدف متحقّقًا في ثلاث مِن هذه المجموعات بطبيعة تكوينها مُنذُ شهر نوفمبر. أمّا المجموعة الرابعة التي

لم يكُن أحد تلاميذها قد وصل بعد إلى العمر المناسب لإدراك الذكاء المنطقي، فقد لوحظ أنّ مستوى نتائجها يقلّ عن مستوى مثيلاتها في المجموعات الأُخرى، ولذا فإنّنا عمدنا إلى اِنتقاء أحد التلاميذ الذين وصلوا بالفعل إلى هذا العمر مِن هذه المجموعات، ونصبناه رئيسًا للمجموعة المتخلفة.

ومِن جهة أُخرى، قام المدرسون بتصنيف التلاميذ في سجلات الملاحظة، دون علم مِن التلاميذ، إلى مستويات ثلاثة: مستوى المنطقيين، ومستوى أنصاف المنطقيين، ومستوى اللامنطقيين. فإنّ كان الأمر يتعلق بالرياضة مثلًا، كقاعدة التربيع أو التكعيب أو دراسة الخصم، طُلِبَ إلى المستوى الأول شرح القاعدة أو حلّ المسألة، باِستخدام الاِستدلال العقلي في تمرينات قد يقومون بها على اِنفراد، كما قد يقومون بها على مشهد مِن تلاميذ الفصل مجتمعين. وكان على المستوى الثاني مُحاولة إعادة ما قام به الأولون، أمّا المستوى الثالث فكان يقتصر على تكرارها تكرارًا آليًا.

وإذا ما كان الأمر يتعلق بشرح نص مِن النصوص، أو وضع خطة لموضوع إنشائي، طُلِبَ إلى المستوى الثالث أن يتولّى ذلك أولًا، فكانت الحرفية تتضح في قيامهم بمثل هذه الأعمال، ثم يتولّاه بعد ذلك تلاميذ المستوى الثاني فكان إجراؤهم له يبدو أكثر دقة واِنتظامًا، ثمّ أخيرًا يأتي دور تلاميذ المستوى الأول، فكانوا قديرين على تنظيم الأفكار تنظيمًا منطقيًا، وعلى الاِستعانة في ذلك بالتحليل والتركيب في نفس الوقت.

وبهذا كان كّل مستوى مِن هذه المستويات الثلاثة يسير وفق إمكانياته، كما كان تلاميذ كلّ مِن المستوى الثاني والثالث يتعلمون مِن تلاميذ المستوى الأول ويسترشدون بهم. ولكن هذه العملية لم تكن تخلو مِن صعوبة في أول أمر، إذ كان على المدرس أن يكون على بينة مِن هذا التصنيف للتلاميذ، وأن يستعين به كلّما أختبر تلميذًا منهم أو طُلب إليه القيام بعمل مِن الأعمال، ولكن سُرعان ما تبدّدت هذه الصعوبة عندما ثبت لدى المدرس هذا التصنيف الذي يستخدم بصفة مستمرة.

وإستخدمنا كذلك تصنيفًا آخر للتلاميذ أساسه الذاكرة، فكان لدينا مستويان: المستوى الأول للتلاميذ المتقدمين والمستوى الثاني للتلاميذ المتأخرين، فخفضنا إلى الحدّ الأدنى مقدار الحقائق التي تتطلب معرفتها في العلوم والرياضة والتاريخ والجغرافيا مثلًا، لتلاميذ المستوى الثاني، وكان عليهم بلوغ هذا الحدّ عن طريق تمرينات يقومون بها سواء في المنزل أو في المدرسة. أمّا بالنسبة لتلاميذ المستوى الثاني، فكان يتحتّم عليهم الإحاطة بقدر أكبر مِن الحقائق، دون أن يشتدّ المدرس في ذلك إلّا مع مَن يركن إلى الكسل منهم، وفي دروس النصوص الأدبية مثلًا، كان يطلب إلى تلاميذ المستوى الثاني حفظ أبيات من النصّ يتراوح عددها بين عشرة أبيبات وإثنى عشر، بينما يطلب إلى تلاميذ المستوى الأول حفظ عشرين بيتًا.

وقد وضعنا في إعتبارنا الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرة على الإستيعاب، فإستخدمنا تصنيف التلاميذ تبعًا لنوع الذاكرة السائدة لدى

كلّ منهم، وكنّا قد أجريناه مِن قبل، وإليكَ مثال يوضح ذلك:

إذا كنّا قد اِنتهينا لتونا مِن دراسة (المنازل قديمًا)، وأُجْرِيَت هذه الدراسة كالمعتاد: أولًا بكتابة مقال في هذا الموضوع، بحيث يشترك تلاميذ كلّ مجموعة مِن المجموعات الأربع في إعداد هذا المقال، ثمّ قراءة هذه المقالات في الفصل ومناقشتها، ثمّ تقديم الوسائل الإيضاحية للموضوع الصور الفوتوغرافية مثلًا، وبعدها إمّا المدرس أو التلاميذ أنفسهم، وقيام كلّ تلميذ بتلخيص العناصر الرئيسية للموضوع في كراسته تلخيصًا موجزًا، بحيث يتبقّى بعد هذا اِستيعاب هذه المعلومات وحفظها، وهنا تلعب الذاكرة دورها، فكان التلاميذ يقومون بعملية الاِستيعاب والحفظ مدّة نصف ساعة، كلّ منهم تبعًا لنوع الذاكرة السائدة لديه، فأُولئكَ الذين تسود لديهم الذاكرة اللفظية كانوا يقرأون مُلخصاتهم مرات متوالية إلى أن يحفظوها، ومَن سادت لديهم الذاكرة البصرية بنوعٍ خاص، كانوا يقرأون ويحفظون ويستعيضون عن الاِعتماد على الألفاظ على الصور التي تُعبّر عنها. أمّا مَن سادت لديهم الذاكرة السمعية، فقد كانوا يقرأون بصوت مسموع خلال عملية الاِستيعاب، حتّى تتكون أمامهم مدركات سمعية يسهل عليهم حفظها. كما كان التلاميذ الذين تميّزوا بذاكرة الأشكال الهندسية يعولون في الحفظ على إدراك تصميمات المنازل ورسومها أولًا، ثمّ على المصورات الفوتوغرافية فيما بعد. وكان المتميّزون بالذاكرة المنطقية يستعينون على الاِستيعاب بإقامة المقارنات والتصنيفات.

ورغم أنّنا اِستطعنا عزل التلاميذ الذين يحفظون عن طريق القراءة بصوت مسموع، فلم نتمكن مِن عزل بقية المجموعات بعضها عن بعض عزلًا كليًّا. ولم يكُن التلاميذ على علمٍ بهذا التصنيف بطبيعة الحال، وكان المدرس يرجع إليه كلّما دعت الحاجة إليه، فيقول مثلًا: «فلان. وفلان... إلخ (ويقصد التلاميذ المتميّزين بالذاكرة المنطقية) اِجتمعوا سويًّا وتولّوا فيما بينكم كلّ بدوره تنظيم الأفكار التي يحتوي عليها هذا الدرس عن طريق المقارنة والتصنيف. وكان يحدث في كثير مِن الأحيان أن يتمكن تلميذ مّا من الاِنتماء إلى مجموعتين في آن واحد، فكان المدرس يقوم بضمه إلى المجموعة التي تناسبه أكثر مِن الأُخرى.

وقد اِستطعنا الاِستعانة بهذه الطريقة على الاِستيعاب والحفظ في مختلف المواد، فعند حفظ بعض قواعد اللغة، كان على ذوي الذاكرة البصرية مثلًا كتابتها عدّة مرات، وكذلك كتابة الأمثلة الإيضاحية الخاصة بها، ولكن هذه الطريقة لم تكتمل إلّا متأخرًا، كما لم يستطع المدرسون الاِستعانة بها في كل الظروف، ومع هذا فإنّ النتائج التي ترتبت على تطبيقها تُعتبر مشجعة إلى حدٍّ كبير.

وقد أدّت دراستنا للنواحي المزاجية لدى التلاميذ إلى تطبيقات مفيدة، فلم نكن نعمد إلى التدخل فيما يقوم به الاِنفعاليون مثلًا مِن بعض التمرينات (منها المطالعة والمحفوظات)، بل كنّا نشجعهم على إدراك أخطائهم بأنفسهم وتصويبها بأنفسهم، كما كنّا نعهد إلى بقية التلاميذ

القيام بهذه العملية أحيانًا. وإذا ما كان التمرين يتطلب قدرة على التحليل السريع، وجدنا أنّ الاِنفعاليين قد يتسرعون في الإجابة ما قد يُعرّضهم للوقوع في الخطأ، كما أنّهم قد يبطئون في إجابتهم بطأ شديدًا، ممّا يوحي بأنّهم يجهلونها. لذلك كنّا نعمد إلى إعطائهم تمرينات تقويمية تهدف إلى الحدّ مِن سيطرة اِنفعاليتهم، وتتطلب ممّن يقوم بها مثابرةً واِنتباهًا في آن واحد كتمرينات الرسم، والكتابة في موضوعات معينة.

أمّا الإيجابيون فكنّا لا نطلب إليهم إلّا بقصد تقويم إجراء تمرينات تتعلق بالملاحظة البطيئة أو الاِستقبال السلبي، فلم نكن نطلب إليهم مثلًا الإصغاء إلى إلقاء المدرس أو إلقاء أحد التلاميذ مدة طويلة، كما كنّا نطلب إلى غير الإيجابيين مِن التلاميذ، بل كنّا نطلب إليهم أن يتعوّدوا التحكم دوامًا في كلّ ما يقولون، وإدراك الأخطاء التي يقع فيها سواهم مِن التلاميذ، حتّى يؤدي ذلك إلى إثارة مناقشة بشأنها، ممّا ينجم عنه نشأة الأفكار، المبتكرة على الدوام.

أمّا التلاميذ الاِبتدائيون، فكنّا لا نطلب إليهم مراجعة الموضوعات الإنشائية إلّا مرة واحدة لتصويب أخطائهم الهجائية واللغوية، وكان الفارق ضئيلًا بين ما دوَّنوه في مسوداتهم وبين موضوعاتهم في صورتها النهائية. على عكس ذلك، كنّا نجد الثانويين تتوفر لديهم القدرة على الرجوع مِن جديد إلى ما سبق أن كتبوه في موضوعٍ ما، وعلى أن يعيشوا الماضي والمستقبل أكثر مِن الحاضر، وهم إلى جانب هذا لا يستطيعون نقل موضوع مِن

المسودة دون القيام بتعديله على نحوٍ ما، لذلك كنّا نطلب إليهم تعديل الصورة الأولى لموضوعاتهم عدّة مرات.

وهكذا لم نجد ضرورة، كما كان يعتقد المربون القدامى، لأن نتطلب مِن الجميع مراجعة أعمالهم وتعديلها «مائة مرة» حيث أنّ لدينا الإِبتدائيين الذين يقومون بوضع الأعمال التي يقومون بها في صورتها النهائية مِن أول محاولة، سواء كانت هذه الصورة مرضية أو غير مرضية، بعد فحصها مرة واحدة فحسب، وهم لا يميلون إلى إجراء أي تعديل عليها إذا ما عادوا إليها من جديد.

وإذا كان أحد المدرسين قد اِستطاع أن يُحقّق قيام التلاميذ بتصويب أخطائهم ومراجعتها، فإنّ ذلك إنّما نشأ عن بعث واِستثارة للعقلية الثانوية لديهم، وليس معنى هذا بطبيعة الحال أن نسمح بالأخطاء دون تصويبها خصوصًا إذا ما كانت إملائية. بل إنّنا نقصد أنّ هناك بعض التمرينات كتلك التي تهدف إلى العناية بالأسلوب الكتابي ورفع مستواه، يبدو لنا أنّه مِن الصعب إن لم يكن مِن المُحال البعض ذوي العقول الإِبتدائية الرجوع إليها وتصويبها، وهذا ما يؤكد لنا أهمية تصنيف التلاميذ إلى مجموعات على أساس سيكولوجي مدرسي.

وكان لدينا بعض التلاميذ العاطفيين خصوصًا الاِنطوائيين منهم، يميلون إلى العُزلة المفرطة، بحيث يمتنعون عن المشاركة الفعّالة في المجموعة، ممّا أوجب جعل نظام المجموعات مرنًا بدرجة تسمح لهم أو حتّى لكلّ منهم

أن يؤلف مجموعة بمفرده، كما تسمح لهم بالإنتماء تدريجيًا إلى مجموعة إذا ما أحسّوا بالحاجة إلى ذلك.

وهكذا كان هؤلاء التلاميذ يجدون إشباعًا كاملًا خلال قيامهم بالأعمال الفردية مِن وقتٍ لآخر، كما أنّهم كانوا يدخلون ضمن نطاق المجموعة سواء بمحض رغبتهم، أو بتوجيه مِن المدرس خلال تصويبه لأخطائهم.

وكانت لدينا حالة خاصة تتعلق بطفلة ذات عقلية ذاتية، لم تكن تستطيع إلّا التعبير عن مشاعرها الشخصية فحسب، وكان علينا أن نُعلّمها كيفية القيام بالوصف الموضوعي، ولكن إذا ما تذكّرنا أنّ ملاحظتها لا يمكن لها أن تصل إلى مستوى ملاحظة العقلية الموضوعية، كان لزامًا علينا أن نضع ذلك في اِعتبارنا عند تقدير الدرجة لها. ولما كانت قيمة ما يقوم به التلميذ الموضوعي مِن كتابة أو رسم، تقوم على ما يحتويه مِن ثروة لفظية أو لونية، وما يتّسم به مِن دقة، بينما تكمن قيمة إنتاج الذاتي فيما يتوفر فيه مِن توافق واِستثارة للإحساس، كان لزامًا علينا أن نعتاد وجود تلميذ ذاتي جنبًا إلى جنب مع تلميذ بالغ الموضوعية. كما كان مِن الضروري أن تتغاضى أحيانًا عن بعض المبالغات بل وبعض الأكاذيب التي قد تصدر عن طفل مُنْطوٍ وهو في صميم مرحلة البلوغ، بل وكان مِن الضروري أحيانًا تشجيع مثل هذه المبالغات والأكاذيب إذا ما كان في ذلك متنفسًا للطاقة الإبداعية لدى الطفل، حتّى يتسنّى له أن يُعبّر عمّا هو مكبوت في ذاته.

وإذا ما كان الأمر يتعلق بالإرادة، فقد كنّا مِن آن لآخر نودع شيئًا مِن المسئولية بين يدى تلاميذ لا تتوفر لديهم روح المسئولية كلية كأن يعملوا رؤساء مؤقتين للمجموعات حتّى نعوّدهم على الوعي بها، على أن يكون ذلك في حدود ميولهم السائدة. وفي كثير مِن الأحيان، كنّا نعهد بالأعمال الصعبة ورئاسة الفصل إلى أقوى التلاميذ إرادة. وقد حدث أن كان رئيس الفصل خلال الفصل الأخير منِ العام ذا نصيب قليل مِن الإرادة، فكانت هذه المهمة الجديدة فرصة تعلم فيها الإرادة، وسوف نرى إلى أي حدّ كانت الطريقة التي اِتبعناها في تنظيم العمل في الفصل مرنة، وكيف كان للمجهود الفردي للتلميذ فيها نصيب كبير، إذا ما تحقّق التوافق بين هذا المجهود الفردي مِن ناحية، والقدرات والميول والاِتجاهات المزاجية مِن ناحية أُخرى، وإذا ما أخترنا الوقت المناسب الذي يُمكّن التلميذ مِن الحصول على أفضل النتائج.

كيف نُحقّق المرونة في الطريقة: لم تكن طريقتنا جامدة، بل كنّا ندخِل عليها بعض التعديلات مِن آنٍ لآخر، ولكن ذلك لم يحدث إلّا مؤخرًا، فقد طلب منّا رئيس الفصل مثلًا أن يتنحّى عن الرئاسة، لأنّه كان قد تعب، فحقّقت رغبته ونجح مَن حلّ محلّه في نهاية العام. وعدل تكوين الفرق تعديلًا طفيفًا بناء على رغبات التلاميذ وإرشادات المدرسين، فبعد أن كانت الفرق الأولى ثابتة وتكون البناء الاِجتماعي للفصل وتنتج إنتاجًا لا بأس به، تكونت فرق أُخرى مؤقتة، كُلّفت بأعمال خاصة، منها ما طلبه

بعض التلاميذ بأنفسهم، فتكوّنت مثلًا فرقة خاصة بدراسة اللغة الإنجليزية، أمّا الأعمال المنزلية فقد تحوّلت تدريجيًا إلى نوع مِن البحث وإلى اِستذكار الدروس في آن واحد.

دراسة التوافق بين نتائج الاِختبارات ونتائج الملاحظة

تأثير أزمة البلوغ

أُعِيدَ تطبيق الملاحظة النفسية تطبيقًا جديًا للغاية، ولم يكن لدينا للأسف وقت يسمح بإجراء اِختبارات مقنّنة جديدة، كما أنّنا لم نكن نعتقد إمكان إعادة تطبيق اِختبارات بييرون على نفس التلاميذ قبل مضي عام على الأقل. ولذا فإنّا إعتمدنا اِعتمادًا كليًّا على الملاحظة اليومية. وقد تبيّن لنا في منتصف شهر فبراير أنّ التوافق بين نتائج كلّ مِن الملاحظة والاِختبارات كاد يكون تامًا لدى ٣٦٪ فقط مِن التلاميذ. وكان الاِختلاف بينهما جزئيًا لدي ٤٠٪ منهم، أمّا الاِختلاف الكلّي فقد تحقّق لدى ٢٤٪ مِن التلاميذ. ثمّ اِنخفضت النسبة المئوية لحالات الاِختلاف الجزئي مِن ٤٠٪ إلى ٢٥٪، فكان الاِختلاف الكلّي هو الذي اِسترعى إنتباهنا واهتمامنا بصفة خاصة.

ولتأخذ مثالًا لإحدى حالات الاِختلاف الكلّي، ويتعلق بحالة التلميذة س، وكانت هذه التلميذة تُعَد ضمن التلاميذ المتقدمين في الفصل، إلّا أنّ نتائج الاِختبارات النفسية لها لم تكن مرضية. أمّا عن شخصيتها فقد كانت غير اِنفعالية، إيجابية، ثانوية، غير عاطفية، موضوعية،

إرادية إلى حدٍّ كبير، تتميز بالحساسية المفرطة، ولم يكن في سلوكها ما يدلّ على الإنطواء رغم ما اِتسمت به مِن بطء بالغ. وقد أُعِدَّ جدول للمقارنة بين نتائجها في الملاحظة ونتائجها في الاِختبارات، يبيّن مدى الاِتفاق والاِختلاف بينهما:

النواحي المختلفة	نتائج الاِختبارات النفسية	نتائج الملاحظة اليومية
الفاعلية والاِنتباه	متوسط	جيد جدًا
سرعة الاِستجابة	كبيرة جدًا	ضعيفة
مقاومة الإجهاد	ضعيفة نوعًا	جيدة
ذاكرة الأشكال الهندسية	متوسطة	متوسطة
الذاكرة البصرية والحسية	رديئة جدًا	جيدة
الذاكرة اللفظية	ضعيفة	جيدة
الذاكرة المنطقية	متوسطة	متوسطة
سرعة التعلم	ضعيفة نوعًا	ضعيفة نوعًا
المخيّلة	ضعيفة	جيدة نوعًا
القدرة على التفهم	ضعيفة	متوسطة
روح النقد	جيدة	جيدة
روح الاِبتكار	ضعيفة	متوسطة
الذكاء المنطقي	ضعيف	متوسط
الذكاء اللفظي	متوسط	جيد
الذكاء العام	ضعيف	جيد
الذكاء العددي	جيد	جيد

وحالات الِاختلاف موضحة بوضع خط تحت النتائج غير المتوافقة.

هذا وقد أُجْرِيَت عملية الملاحظة بدقة، يصحبها اِستقصاء لدى الوالدين، فثبت تمامًا صحة نتائجها، كما أنّها أظهرت لنا أنّ التلميذة كانت في صميم مرحلة البلوغ، إذ كانت تعتريها مِن آنٍ لآخر أزمات بدأت تشتدّ مُنذُ شهر فبراير، ثمّ أُجْرِيَت الملاحظة مِن جديد بصورة دقيقة فأكدت لنا صحة نتائج الملاحظة الأولى. أمّا الِاختبارات التي لم تكن قد اِسْتُكْمِلَت بعد، فهي لم تكن توضح لنا بشكل قاطع قدرات التلميذة. أضف إلى هذا أنّ الِاختبار السيكولوجي كان يجري غالبًا في أوقات كانت فيها التلميذة متعبة.

وإليكّ حالة أُخرى لم يتحقّق فيها التوافق بين النتائج، وهي خاصة بطفل في الثانية عشرة مِن عمره، كانت الصورة التي أعطاها الِاختبار النفسي عنه حسنة، غير أنّ الملاحظة دلّت على أنّ كلًا مِن ذاكرته الحسية وذاكرته اللفظية كانت في مستوى أقل مِن المتوسط، أمّا قدرته على الِانتباه فلم تصل إلّا درجة متوسطة، وكذلك الذكاء المنطقي، أمّا القدرات الأُخرى فقد كانت درجتها إمّا جيد أو جيد جدًا – وإلى أن حلّ شهر فبراير، لم تكن الملاحظة اليومية قد أظهرت أنّه تلميذ ضعيف، قليل التركيز والنشاط، ليس لديه ميل لشيء، ولكنّه كان يجيب أحيانًا إجابات تدلّ على الذكاء – وكانت تبدو ذاكرته قوية، غير إنّه لم يكن يحفظ دروسه أبدًا، أمّا عن تحصيله الدراسي فقد كانت نتائجه سلبية في أغلب الأحيان؛

فعمدنا إلى إنارة نوعٍ مِن الصدمة النفسية لديه، فقال المدرس على مسمع من زملائه:

(جاستون مِن أذكى تلاميذ الفصل، ونتائجه رديئة؛ فهو إذن لا يشتغل؛ وعلى ذلك فإنّنا سوف ننفض عنه غبار الكسل)، وأُمْكِنَ لنا في نفس الوقت الاِتصال بوالديه بعد عدة محاولات غير ناجحة. وكانت تلوح عليه دلائل الصحة، ولكنّا طلبنا إلى والديه عرضه على طبيب، وخاصةً وإنّنا كنّا قد علمنا أنّه كان ينكبّ على قراءة المجلات المصورة، فمُنِعَت عنه هذه القراءة بحيث لم يسمح له إلّا بقراءة مجلة واحدة أسبوعيًا، بشرط أن يكون قد أدّى واِستذكر دروسه جيدًا. وسرعان ما بدا عليه النشاط والميل إلى العمل في الفصل، واِستخدام ذكائه، ولكن لم يكن معنى هذا أنّه أصبح بين يوم وليلة تلميذًا مجدًّا، إذ أنّه كان قد ضيّع الكثير مِن الوقت، وفي نهاية العام كان عمله مُشَرِّفًا وأُمْكِنَ اِنتقاله إلى الفصل الخامس دون أي تساهل مِن جانبنا.

وهكذا كانت نتائج الاِختبار النفسي أكثر صحة مِن نتائج الملاحظة اليومية، وقد ظلّت نتائج الاِختبار النفسي تفوق نتائج الملاحظة حتّى نهاية العام.

وكانت حالة تلميذ آخر يُدعى شارل ذات دلالة أوضح، فكان يبلغ مِن العمر اِثنا عشر عامًا، وقد قبل بالفصل السادس في ظروف عادية، وظهر كتلميذ متأخر عن أقرانه مُنذُ بدء العام، فكان يقرأ قراءة رديئة،

ويكتب كتابة رديئة، ولا يستطيع إكمال الكلمات، وكان إذا ما وجّه إليه سؤال بدا كما لو كان يحلُم، ولكنّا كنّا نُلاحظ عليه مِن وقتٍ لآخر ومضات مِن الذكاء. وكان يتميز في مادة الرسم بنوعٍ مِن الإلهام البدائي القوي، ولكن نقص الوسائل الفنية لم يكن يسمح له بحسن اِستغلاله، وقد لوحظ عليه بعض التقدم مُنذُ أن بدأ يستعمل المنظار الطبي، وكان يمتنع عن اِستعماله في الفصل في أغلب الأحيان، وكان والداه يعتبرانه متأخر الذكاء، إلّا أنّه كان يبدو طبيعيًا مِن الناحية الجسمية، وقد أكّد الطبيب نفس النتائج، فهو طفل طبيعي وفي صحة جيدة وليس هناك ما يدلّ بعد إنّه يُعاني إحدى أزمات النمو – ولم يتبيّن للطبيب إلّا في فبراير أن اِنتقال الطفل إلى مرحلة البلوغ لم يكن يأخذ مجراه الطبيعي وإنّه كان يُعاني مِن سوء الإفرازات الغددية، وقد أخذ الطفل في القدم مُنذُ أن بدأت نتائج العلاج الطبي تظهر.

وقد أظهرت الملاحظة اليومية لديه قدرات عقلية تتفق نتائجها ونتائج الاِختبارات السيكولوجية، ولكن دلائل التوافق الوثيق بين نوعي النتائج لم تكن واضحة حتّى نهاية العام، إذ أنّ الملاحظة اليومية لم تؤيد نتائج الاِختبارات فيما يتعلق بذكائه المنطقي وذكائه اللفظي.

– وطفل آخر في العاشرة مِن عمره كانت نتائج الاِختبارات النفسية التي أُجْرِيَت عليه في أول العام بعيدة كلّ البعد عن الصواب، وكان أحد المدرسين قد قدمه على إنّه تلميذ موهوب – وقد أُعْتِبر مُنذُ بداية العام مِن

التلاميذ المتقدمين بفضل مخيّلته وقدرته على الإِنتباه والسهولة التي كان يُنجز بها أعماله، وكذلك بفضل ذكائه الذي كان يتبين خلال فهمه للأمور وقدرته على النقد وذكائه اللفظي ونتائجه التحصيلية؛ ولكن الصورة السيكولوجية التي قدمتها لنا الاِختبارات لم تكن تدل على إنّه تلميذ متقدّم، فلم تكن نتائج الاِختبارات متوافقة مع نتائج الملاحظة إلّا في نقط أربع وهي: سرعة الاِستجابة (جيد جدًا) والمخيّلة (جيد) والتفهم (جيد) والذكاء المنطقي (ضعيف).

وكنّا نتساءل عمّا إذا كان هذا الطفل مِن أُولئك التلاميذ الذين كانت دراستهم التقليدية في المدارس العادية، وما تقوم عليه مِن حفظ آلي للكتب تخفي وراءها قيمتهم الحقيقية، ولكن الملاحظة نفت عنه ذلك، إذ إنّه كان ضمن الذين تمكنوا مِن حُسن التّكيف والطرق الحديثة التي تظهر خلالها الشخصية الحقيقية للطفل، فقد دلّت هذه الطرق على أنّه مِن أكثر التلاميذ تقدمًا، وهذا ما حدث بالفعل، فقد كان في نهاية العام مِن أحسن تلاميذ الفصل، غير إنّه كان يجد بعض الصعوبة في دراسة اللغة اللاتينية والأعمال اليدوية، ويرجع هذا إلى حداثة سنه وعدم توفّر الروح المنطقية لديه، كما أنّ هذا الطفل كان اِنفعاليًا إيجابيًا ثانويًا، أدهشته الاِختبارات السيكولوجية وما أشتملت عليه من تمرينات صعبة لا تُناسب سنه الصغيرة.

– هذا ولم نكن نهتم إلّا بالحالات البيئة التي تستحق الفحص.

وقد كان الاِنتقال إلى مرحلة البلوغ يسير سيرًا عاديًا لدى ثمانية تلاميذ (٦ ذكور، ٢ إناث) دون أثر واضح على صحتهم أو على سلوكهم. أمّا لدى الباقين فقد كان هذا الاِنتقال بطيئًا حتّى نهاية العام، فلم يُلاحظ أي أثر جسمي أو عقلي لأزمة البلوغ لدى ثمانية تلاميذ (٤ ذكور، ٤ إناث) يبلغون مِن العمر أقل من اِثنى عشر عامًا. ولم يحدث هذا الاِنتقال إلّا بعض الضيق والتعب المؤقت لدى خمسة تلاميذ (٣ بنات، ٣ ذكور) ولم يؤدِّ ذلك إلى تأثير كبير على العمل أو على السلوك، ولم تُلاحظ إلّا أزمتان أو ثلاث متتالية، كلّ منها على ثلاث فترات:

في الأزمة الأولى كان الطفل في صحة جيدة، وكان إنتاجه متفقًا مع قدراته، وفي الثانية اِنخفض الإنتاج خلال خمسة عشر يومًا، ولو كان الأمر يتعلق بتلميذ مُجدّ لأمكنه القيام بجهد يحافظ به على مستوى إنتاجه، ولما بدأت الأزمة الثالثة ظلّ الإنتاج منحطًا ولكنّه لم يَعُد ينخفض عن ذلك، وكان الطفل عصبيًا ثائرًا مِن الصعب ضبطه، أمّا الفتاة فقد كانت أكثر شرودًا وعاطفية وسلبية، قلقة ذات حماسية شديدة تميل إلى البكاء دون ما سبب. ولكن بعد أن تهيّأت لها بعض الراحة وأُعْطِيَت لها أدوية مقوية، عاد إليها هدوؤها وإزداد إنتاجها.

وفي نهاية العام ظهرت الأعراض الخارجية للاِنتقال إلى مرحلة البلوغ لدى البنين والبنات على السواء، وقد لفتت أنظارنا بصفة خاصة حالة التلاميذ الأربعة الأخيرين (بنتان وولدان) نقدم منهم المثال الآتي:

حالة فرانسوا: كان يبلغ مِن العمر في أول العام أحد عشر عامًا ونصف ولكن قامته كانت طويلة بالنسبة لِسنه، كما كان نحيفًا وكان التطور الجسمي قد بدأ فعلًا، وعلى العكس مِن ذلك كان مستواه العقلى يُعادل مستوى طفل في التاسعة أو العاشرة، وكان عدم الاِتزان يبدو عليه في صورة حركات غير منتظمة، وإنطواء شديد، ورغبة للعمل متقطعة مصحوبة بالكسل، وكان نموه مصحوبًا بتعب شديد يبدو معه الطفل مريضًا، وتتبّعنا عن قرب الفترات التي كان يبدو فيها نشاطه العقلي فعّالًا متميزًا والفترات التي كانت تتسم بأزمات واضحة، فكانت الأولى يتمثل فيها تفوقه في علوم المشاهدة، بينما كانت الثانية تصحبها حالات مِن الجمود والاِنطواء، وبعد قليل نصحه الطبيب بأن يأخذ قسطًا مِن الراحة لبضعة أسابيع.

وهكذا يتبيّن لنا أنّ المدرس كان يصل إلى كشف أعراض الاِنتقال إلى مرحلة البلوغ قبل أن يكشف عنها الطبيب، وأنّ ملاحظته السيكولوجية الدقيقة كانت تُمكّنه مِن إدراك العلاقة بين أزمات البلوغ وإنخفاض مستوى الإنتاج، إذ أنّ الاِضطرابات النفسية والإجهاد العقلي الذي يتعرض له الطفل حينئذٍ يُمكن الكشف عنها عن طريق اِنخفاض مستوى إنتاج الطفل قبل أن تبدو عليه الأعراض الجسمية الخاصة بهذا التغير.

الفصل الثالث

(أ) البطاقة المدرسية

الصورة النهائية للبطاقة المدرسية: اِستطعنا في نهاية العام أن نضع الصورة النفسية التربوية النفسية لكلّ طفل في صيغتها النهائية، وكان مرجعنا فيها النتائج المدرسية ونتائج الاِختبارات السيكولوجية، ونتائج الملاحظة اليومية، وبعد إجازة عيد الفصح بدأنا في فحص بطاقتين أو ثلاث مِن بطاقات التلاميذ في كلّ اِجتماع مِن اِجتماعات مجلس الفصل، وكانت تُناقش آراء المدرسين المسجلة على الصفحات المؤقتة الموضوعة بين طيّات البطاقة فيما يتعلق بقدرات التلميذ واِتجاهه المزاجي، ثم تُدوَّن نتيجة المناقشة في آخر صفحة للبطاقة، مع اِنتزاع الصفحات المؤقتة، ثم قام كلّ مدرس بتدوين نتائج التلميذ على هيئة خط بياني مصحوب بحكم عام، يُعبّر عن تطور التلميذ بإيجاز على الصفحة المخصّصة له. أمّا المدرس رئيس الفريق فقد دوَّن على الصفحة المخصّصة له ترتيب الطفل بالنسبة لأقرانه، والنمط الذي يُمكن أن ينتمي إليه الطفل مِن حيث قدراته السائدة، أو أوجه النقص لديه، موضحًا حالة الطفل مِن حيث إمكان قبوله بالسنة التالية.

اِطلاع أولياء الأمور على البطاقات: ودَعونا أولياء الأمور، كلًا منهم على حدة، في الشهر الأخير مِن السنة، وتولّى رئيس الفريق عرض البطاقة موضحًا النتائج التي حصل عليها الطفل فيما يقرب مِن نصف ساعة. وقد دُهِشَ أولياء الأمور لما وصل إليه المدرسون مِن إحاطة بشخصيات الأطفال، إلّا أنّه حدث في ثلاث أو أربع حالات أنّ الوالدين لم يكونا على اِتفاق معنا في

الرأي، ولو أنّه يمكننا أن نذكر بوجهٍ عام أنّهم قدّروا جميعًا ما قمنا به مِن عمل، واِهتموا خاصةً بنتائج الاِختبار السيكولوجي.

جدول مقارنة للنتائج المدرسية لكلّ تلميذ

	الثلث الأول مِن العام		الثلث الثالث من العام
	ممتاز جيد – جيد نوعًا – متوسط –دون المتوسط ضعيف	ممتاز جيد – جيد نوعًا – متوسط – دون المتوسط ضعيف	ممتاز جيد – جيد نوعًا – متوسط – دون المتوسط ضعيف
اللغة: الشفوي			
التعبير الكتابي			
اللغة والمشاهدة الأدبية			
التاريخ			
الجغرافيا			
البحث والبيئة البشرية			
البحث والبيئة الطبيعية			
العلوم			
الرياضيات (حساب وجبر)			
هندسة			
اللغة الأجنبية			
الفن التصويري			
الموسيقى			
الأشغال اليدوية			
اللاتيني			
التربية الرياضية			

ملاحظة: الخط المرسوم على هيئة نقط يدلّ على نتائج الفصل عامة – والخط المرسوم بلا نقط يدلّ على النتائج الخاصة بالتلميذ.

(ب) محاولة تصنيف التلاميذ في مجموعات خاصة بالعمل

أُجْرِيَت هذه التجربة تباعًا مِن وجهتي نظر مختلفتين: وجهة النظر المدرسية ووجهة النظر النفسية، فعلى أساس الأولى أُمْكِنَ تكوين أربع مجموعات، كلّ منها مبني على الميل السائد لدى الأطفال:

(أ) بمجموعة الملاحظة: وينحصر عملها في دراسة البيئة وعلوم المشاهدة والجغرافيا، تُضاف إليها بعض الأعمال المتعلقة بدراسة التاريخ، كوصف المجتمعات ونوع الحياة في العصور القديمة والعادات والتقاليد... إلخ.

وقد أُمْكِنَ وضع ستة عشر تلميذًا في هذه المجموعة، وقسّموا إلى: تسعة تلاميذ (٣ بنات، ٩ بنين) يجيدون الملاحظة، سبعة (٣ بنات، ٤ بنين) يجيدونها نسبيًا.

(ب) مجموعة الدراسات التجريدية: وتدرس الرياضيات وقواعد اللغة والإعراب وشرح الألفاظ – وقد أُمْكِنَ وضع تسعة تلاميذ بها منهم أربع بنات، وكان ضمن هذه المجموعة خمسة تلاميذ قد وصلوا إلى مستوى الذكاء المنطقي، والأربعة الباقون كانوا في سبيلهم إلى الوصول إليه.

(ج) مجموعة الميول الأدبية والفنية: وتقوم على دراسة الأدب والقصص والتاريخ والرسم والموسيقى، وتتألف مِن أحد عشر تلميذًا منهم سبع بنات وأربعة بنين.

(د) مجموعة النشاط: وتشمل التربية الرياضية والأشغال اليدوية والرقص الشعبي والتمثيل المسرحي والأغاني الجمعية وتتألف مِن أحد عشر تلميذًا منهم عشرة بنين وبنت واحدة.

وكان يهمنا أن نرى إلى أي مدى يتفق هذا التصنيف والتقسيم القائم على النواحي المزاجية الفردية:

– فكان التلاميذ الذين يكونون مجموعة الملاحظة ينتمون، فيما عدا واحدًا منهم إلى فئة الموضوعيين الإيجابيين، مضافًا إليهم إثنان سطحيان لهم ميول موضوعية.

– فالتلاميذ الذين كانوا يقدّمون أقرانهم في النواحي الدراسية، كانوا يؤلفون مجموعة صغيرة مِن الموضوعيين الإيجابيين الثانويين، وكانت لديهم القدرة على إجراء التعليل المنطقي أو تتبعه، ولكن بعض الذين كانوا يُجيدون الملاحظة ويحسنون اِستخدام معلوماتهم لم يكونوا قد وصلوا بعد إلى سِنّ الذكاء المنطقس.

– أمّا الذين كانوا يتلون سابقيهم مِن حيث التقدم المدرسي، فكانوا يؤلفون المجموعة التي تجيد الملاحظة نوعًا ما، وهم موضوعيون إيجابيون إبتدائيون، ولم يكن أحدهم قد وصل بعد إلى سنّ الذكاء المنطقي، ورأينا أنّ نلحق بهم تلميذًا اِنفعاليًا غير إيجابي، عاطفيًا، اِنطوانيًا، ولكنّه كان يُعاني أزمة مرضية إلى جانب أزمة أُخرى تتعلق بالنمو، كما كان مُتأخرًا في دراسته.

– أمّا الذين كانوا يميلون إلى الدراسات التجريدية، فقد كانوا جميعًا إيجابيين وموضوعيين ثانويين، وكان منهم سبعون في المائة منطقيين، والباقون لديهم القدرة على تتبع التعليل المنطقي، وهنا لاحظنا خلافًا واضحًا بين كل من الميول والنتائج، فمن تسعة تلاميذ كان هناك ستة فقط يميلون إلى الدراسات التجريدية وينجحون فيها، وكانوا جميعًا قد وصلوا إلى سنّ الذكاء المنطقي – وعلى ذلك يمكن أن يميل بعض التلاميذ إلى دراسات لا يحصلون فيها على نتائج طيبة ولو مؤقتًا.

– والتلاميذ الذين كان ميلهم واضحًا نحو دراسة الآداب والفنون، كان ٧٠٪ منهم مِن الاِنفعاليين العاطفيين، وكان ٥٠٪ منهم ثانويين، كما كان ٥٠٪ منهم إنطوائيين.

– أمّا الذين كان ميلهم واضحًا نحو مواد النشاط، فقد كان منهم ٨٠٪ اِنفعاليين إيجابيين موضوعيين، وكان نصفهم اِبتدائيين والنصف الآخر ثانويين.

– وهكذا وصلنا في نهاية العام إلى تصنيف جماعي للتلاميذ يقوم على مجموعات الميول، تتفق إلى حدٍّ ما مع تقسيم آخر مبني على الاِتجاهات المزاجية الفردية.

ومِن السهل أن نرى الفائدة التي يُمكن الحصول عليها مِن هذا التصنيف فيما يتعلق بالتنظيم العام للفصل وإقامة نوع مِن التوافق بين طبيعة المجموعة ونوع التعليم المطبق عليها، واِستخدام قدرات كلّ طفل أو

اِتجاهاته المزاجية، في كلّ مِن هذه المجموعات، كما سبق أن ذكرنا.

(ج) النماذج الخاصة بشخصيات التلاميذ[1]

وصلنا كذلك إلى فكرة تحديد نماذج مِن التلاميذ، وُتفيد هذه الفكرة في القيام بالعمل اليومي وفي التصنيف الفردي للتلاميذ، الذي يُمكن إجراؤه في الفصول الحديثة، اِستنادًا إلى القيم العقلية مدرجة مِن أعلاها إلى أدناها. وقد اِستنتجنا ما يلي: –

١– نموذج عالٍ متزن منطقي: ويُمكن أن يشمل تلاميذ موهوبين ينجحون تمامًا في سائر أنواع النشاط المدرسي، كما يميلون ميلًا شديدًا إلى إجراء التمرينات بأنواعها المختلفة. ويُمكن أن نُميز فيهم عدّة فروق مزاجية فردية ،ولكن لا ينبغي أن يوجد بينهم تلاميذ غير اِنفعالين غير إيجابيين اِبتدائيين، ولكن كانت بينهم تلميذة صغيرة السن بدت لنا ضرورة ضمّها إلى المجموعة، وكان يُمكن أن نطلق على هذه المجموعة، مجموعة دافنشي (الرسام) أو نابليون أو باسكال ...إلخ .

٢– نموذج عالٍ متزن غير منطقي: وهو يختلف عن سابقه في أنّ تلاميذه أقل منهم سنًّا، ولهم نفس المزاج الفردي، ونفس الفروق الفردية، ولكن لم يصل فيه التلاميذ إلى سنّ الذكاء المنطقي، وبذلك يكون هذا النموذج اِنتقالي لا يُمكن أن يوجد إلّا في الفصلين الخامس والسادس.

---

(١) وصلنا إلى تحديد عام للنماذج الخاصة بشخصيات التلاميذ لا بناء على ملاحظات هذا العام فحسب بل بناء على ملاحظات قمنا بها تدريجيًا خلال أثني عشر عامًا من الخبرة التربوية.

ولكن لم يكن ينتمي أي تلميذ في فصلنا إلى هذا النموذج.

٣ – نموذج عالٍ منطقي ذو قدرات وميول سائدة: وينجح هذا النموذج في أغلب أنواع النشاط المدرسي، ويميل إليه إلّا أنّه يميل خاصةً إلى نوعين أو ثلاثة مِن أنواع النشاط ويتفوقون فيها – وتوجد في هذا النموذج نفس الفروق المزاجية الفردية الموجودة في النوع الأول. ولم يكن ينتمي إلى هذا النموذج في فصلنا سوى تلميذ واحد.

٤– نموذج عالٍ غير منطقي ذو قدرات وميول سائدة: ويضم تلاميذ النوع الثالث إلّا أنّهم لم يكونوا قد وصلوا بعد إلى سنّ الذكاء المنطقي، وتوجد هنا نفس الفروق الفردية المزاجية التي توجد في المجموعة السابقة، ولم يتم من فصلنا إلى هذا النوع سوى تلميذ واحد.

٥– نموذج متوسط منطقي ذو قدرات وميول سائدة: تتحقق فيه كلّ أنواع المزاج الفردي، حتّى غير الإيجابيين وغير الإنفعالين – وأمكن أن ينتمي إلى هذا النموذج أربعة تلاميذ بينهم بنت واحدة – وهذا النموذج هو الذي ينتمي إليه عامة التلاميذ المتقدمون في أغلب أنواع النشاط الدراسي، وإذا كانت النتائج التي يحصل عليها التلاميذ رديئة أحيانًا في بعض المواد، فإنّنا نجدها جيدة جدًا في مادتين أو ثلاثة كعلوم المشاهدة أو الرياضيات أو التاريخ أو الجغرافيا ودراسة البيئة والآداب والشعر والفن والأشغال اليدوية.

٦– نموذج متوسط غير منطقي ذو قدرات وميول سائدة: ويضمّ تلاميذ لديهم نفس القدرات والميول الموجودة في النموذج السابق، إلّا أنّهم

لم يصلوا بعد إلى سنّ الذكاء المنطقي. وقد أُمْكِنَ ضمّ أربعة تلاميذ منهم ثلاث بنات من فصلنا إلى هذا النوع، الذي نسميه عادةً في الفصلين الخامس والسادس، تلاميذ لا بأس بهم.

٧ – نموذج متوسط منطقي متزن: وهو يميل إلى أغلب أنواع نشاط الفصل وينجح تارة نجاحًا لا بأس به وتارة بنسبة أقل، وطورًا أحسن مِن ذي قبل. وهذا النوع مِن التلاميذ هو الذي يُعطي عادةً تقدير جيد نوعًا لأنّه لا تظهر لديه ما يُسمّى «فراغات ضخمة» في أي مِن أنواع النشاط. ويجوز أن ينجح إلى حدٍّ ما في أنواع معينة مِن النشاط ولكنّه لا يبرع بمعنى الكلمة في أحدها. وتوجد هنا كذلك نفس الفروق الفردية المزاجية، وقد أُمْكِنَ اِنتماء واحد فقط مِن تلاميذنا إلى هذا النموذج.

٨ – نموذج متوسط، غير منطقي متزن: ويضمّ التلاميذ الذين نسميهم عادةً متوسطين، وذلك لأنّهم يؤدّون عملهم فحسب، سواء كانوا يميلون إليه أو لا يميلون، وهم متوسطون إلّا في ناحية أو ناحيتين مِن نواحي النشاط – ويُلاحظ فيهم عدم توفر الروح المنطقية في الفصلين السادس والخامس بنوع خاص. وهم لا يحسنون اِستغلال الملاحظة، كما أنّهم يجدون صعوبة في دراسة اللاتينية وقواعد اللغة والهندسة وبعض تمارين الأشغال اليدوية. ويضمّ هذا النموذج عامةً كلّ أنواع المزاج الفردي ولكنّا نلاحظ فيهم وجود غير الاِنفعاليين وغير الإيجابيين (اِبتدائيين أو ثانويين) نوع خاص – وكان لدينا مِن هذا النموذج سبعة تلاميذ منهم أربع بنات.

٩- نموذج متوسط ذو قدرات ضعيفة: والضعف هنا لا يتناول الذكاء المنطقي فحسب، بل كذلك قدرات أُخرى مِن تلك التي يحتاج إليها الإنسان حتّى يصبح ناضجًا مِن الناحية العقلية أو اليدوية أو الفنية (الذاكرة، وروح النقد إلخ..)، وهؤلاء هم الذين نعطيهم عادةً تقدير أقل مِن المتوسط، وينجحون نسبيًا في بعض أنواع النشاط ولكنّهم لا يبدون أي ميل نحو أنواع أُخرى يكونون فيها ضعافًا تمامًا. ويجوز أن يتحول هذا النموذج إذا ما أدرك سنّ التعليل المنطقي، ولو أنّ هذا ليس بمؤكد. وكان لدينا مِن هذا النموذج تلميذان، ولد وبنت.

١٠- نموذج ضعيف متزن: وهو نادر نوعًا بين الأولاد العاديين (غير الشواذ)، وهو التلميذ الذي لا يميل إلى أي نوع مِن أنواع النشاط سوى واحد أو إثنين، وينجح نجاحًا ضئيلًا في كلّ النواحي حيث تعمل بعض الإتجاهات المزاجية الفردية، كالإنفعالية الزائدة، أو الإنطواء، أو عدم الإيجابية، أو العاطفية الشديدة على تقوية بعض القدرات الناقصة لديه. وكان لدينا مِن هذا النموذج تلميذ واحد.

١١ - نموذج ضعيف ذو قدرات نامية نموًا اِستثنائيًا: وهو نوع منتشر أكثر ممّا نتصور، وهذا هو التلميذ الذي تفصله المدرسة بعد عامين مِن دراسة غير مثمرة لأنّه يتعثّر على مقاعد المدرسة الإبتدائية حتّى سِنّ الرابعة عشرة، وهو الذي يكتشف لديه ميل معين إذا ما وضِع في مجال مهنة معينة — وهذا هو النوع الذي يهتم به علم النفس أكثر مِن غيره —

ومِن النادر أن تكون هذه القدرات التي تنمو اِستثناء مِن القدرات العقلية، باِستثناء اللغات الحية، فهي عادةً قدرات فنية كالرسم وأعمال الصلصال والموسيقى. أو قدرات يدوية (في أغلب الأحيان) أو قدرات تتعلق بالحياة العملية كالتجارة – وكان لدينا مِن هذا النموذج تلميذان.

١٢ – وأخيرًا كان مِن الضروري أن نُعطي أهمية خاصة لنوع مِن التلاميذ لم نتمكن مِن إلحاقه بأي مِن النماذج السابقة حتّى نهاية العام، فكان لا بُدّ أن تستمر الملاحظة النفسية بالنسبة لهم في الفصلين السادس والخامس. وكان لدينا مِن هذا النوع تلميذ واحد، وكات مريضًا يُعاني تأخرًا في النمو، ذا ميل شديد إلى الاِنطواء والكسل، كما أنّ دراسته السابقة كان يشوبها الاِضطراب الشديد بسبب الحرب.

اِتضحت لنا أهمية هذا التصنيف حيث أظهر لنا ثلاثة تلاميذ متقدمين جدًا منهم واحد موهوب حقًّا، وكذا أربعة تلاميذ متقدمين فحسب، وخمسة متقدمين نوعًا، وسبعة متوسطين، وثلاثة أقل من المتوسط وفرص النجاح لديهم ضعيفة إلى حدٍّ ما، واِثنين رديئين، وتلميذ واحد غير محدّد.

وإذا ما فرض أنّ أجرى تصنيف قائم على النتائج المدرسية وحدها دون اِعتبار للإمكانيات المستقبلة، لكانت النتيجة مختلفة كلّ اِختلاف عن سابقتها.

(ء) تسجيل التقدم في الفصل الدراسي الثاني

قمنا بتسجيل التقدم في الفصل الدراسي الثاني، وكنّا قد بدأناه في الفصل الدراسي الأول، ولكنّه أزداد سرعة هنا عنه في الفصل الأول. ولاحظنا ما يلي في الجدول الإجمالي في نهاية العام:

في الإنشاء: ٣ تقديرات بدرجة جيد بدلًا مِن ٢ – ٣ جيد نوعًا بدلًا مِن ٤ – ١٥ مقبول بدلًا مِن ٩ – ٣ أقل من المتوسط بدلًا مِن ٩ – ١ ضعيف.

في الإملاء وقواعد اللغة: ٢ بدرجة جيد بدلًا مِن ١ – ١٠ جيد نوعًا بدلًا مِن ٩ – ٥ مقبول بدلًا من ٨– ٧ أقل من المتوسط بدلًا مِن ٣ – ١ ضعيف بدلًا مِن ٤.

في التاريخ والجغرافيا: ٤ جيد بدلًا مِن ٢ – ١٤ جيد نوعًا بدلًا مِن ٨ – ٦ مقبول بدلًا مِن ٩ – ١ أقل من المتوسط بدلًا مِن ٦.

في شرح نصوص اللغة: ٨ جيد بدلًا مِن ٧ – ٩ جيد نوعًا بدلًا مِن ٥ – ٦ مقبول بدلًا مِن ٧ – ٢ أقل من المتوسط بدلًا مِن ٦.

في العلوم: ٣ جيد بدلًا مِن لا شيء – ١٠ جيد نوعًا بدلًا مِن ٤ – ٦ مقبول بدلًا مِن ١٤ – ٦ أقل من المتوسط بدلًا مِن ٧.

في الحساب: ٢ جيد بدلًا مِن لا شيء – ١١ جيد نوعًا بدلًا مِن ٦ – ٤ مقبول بدلًا مِن ٦ – ٧ أقل من المتوسط بدلًا مِن ٩ – ١ ضعيف بدلًا مِن ٤.

في اللغة الإنجليزية: ٤ جيد بدلًا مِن ٤ – ٨ جيد نوعًا بدلًا مِن ٧ – ١٠ مقبول بدلًا من ٦ – ٣ أقل من المتوسط بدلًا مِن ٥ – ٣ ضعيف.

في الموسيقى: ٤ جيد بدلًا من ٤ – ٧ جيد نوعًا بدلًا مِن ٦ – ١١ مقبول بدلًا مِن ٦ – ٥ أقل من المتوسط بدلًا مِن ٥ – ٢ ضعيف.

في الفن التصويري: ١ جيد جدًا بدلًا مِن ١ – ٢ جيد بدلًا مِن ٢ – ٦ جيد نوعًا بدلًا من ٤ – ٧ مقبول بدلا مِن ١٢ – ٧ أقل من المتوسط بدلًا مِن ٥ – ٢ ضعيف.

في الأشغال اليدوية: ٧ جيد بدلًا مِن ٤ – ٦ جيد نوعًا بدلًا مِن ٥ – ٨ مقبول بدلًا من ٨ – ٤ أقل من المتوسط بدلًا مِن ٥ – ١ ضعيف.

في التربية الرياضية: ٥ جيد بدلًا من ٣ – ٤ جيد نوعًا بدلًا مِن ٦ – ١٢ مقبول بدلًا مِن ٩ – ٤ أقل من المتوسط بدلا مِن ٣ – ٤ ضعيف.

وفي نهاية العام كانت نتيجة الفصل وعدد تلاميذه خمس وعشرون كالآتي:

١٤ تلميذًا كانوا قد نجحوا في إمتحان القبول في أكتوبر الماضي أو كانوا معيدين، نقلوا إلى الفصل الخامس بدرجة لا بأس بها.

١١ تلميذًا (الباقون): تلميذ واحد نقل إلى الفصل الخامس بتفوق رغم صغر سنه.

٣ تلاميذ كانوا ضعافًا في أكتوبر ونقلوا إلى الفصل الخامس بدرجة مقبول دون اِستعمال الرأفة.

٤ تلاميذ كانوا ضعافًا في أكتوبر، ونقلوا إلى الفصل الخامس بتقديرات أقل قليلًا مِن المتوسط.

١ تلميذ وأحل سمح له بالإعادة لأسباب صحية.

٢ تلميذان لم يسمح لهما بالإعادة في الفصل السادس.

ويلاحظ في هذا أنّه فيما عدا الأول الذي نقل بتفوق، كان لدينا خمسة تلاميذ مِن العشرة الباقين متأخرين فنقلوا مع وضعهم تحت الاِختبار. وبذلك يكون قد نقل مِن التلاميذ الخمسة والعشرين (مجموع الفصل) اِثنان وعشرون منهم عشرون بنتائج مرضية.

جزء من جدول النتائج المدرسية الجمعية للفصل (على سبيل المثال)

الثلث	اللاتيني				
الأول من	التربية الرياضية	جيد	دون المتوسط	مقبول	مقبول
العام	الأشغال اليدوية	لا بأس	»	»	لا بأس
	الفن التصويري	مقبول	مقبول	دون المتوسط	»
	الموسيقى	لا بأس	لا بأس	مقبول	»
	اللغة الأجنبية	»	دون المتوسط	دون المتوسط	رديء
	الحساب	مقبول	»	»	»
	العلوم	لا بأس	»	رديء	»
	الجغرافيا والتاريخ	»	»	دون المتوسط	دون المتوسط
	قواعد اللغة	مقبول	مقبول	»	»

	الاسم	مود	مارسيل	فرانسوا	لوسيان
	الإملاء	دون المتوسط	دون المتوسط	«	«
	المطالعة	لا بأس	لا بأس	ضعيف	ضعيف
	الإنشاء	«	«	دون المتوسط	«

ملاحظة: الترتيب التنازلي لهذه التقديرات هو كما يلي:

ممتاز – جيد جدًا – جيد.

لا بأس – متوسط – مقبول.

دون المتوسط – ضعيف – ضعيف جدًا.

جزء من جدول النتائج المدرسية الجمعية للفصل (تابع ١)

الثلث	اللاتيني	مقبول	–	دون	دون
الثاني	التربية الرياضية	جيد	مقبول	المتوسط	المتوسط
من العام	الأشغال	لا بأس	«	لا بأس	مقبول
	اليدوية	مقبول	«	مقبول	لا بأس
	الفن التصويري	«	لا بأس	دون	«
	الموسيقى	«	مقبول	المتوسط	«
	اللغة الأجنبية	لا بأس	«	مقبول	ضعيف
	الحساب	جيد	«	دون	«
	العلوم	لا بأس	لا بأس	المتوسط	«
	الجغرافيا	مقبول	مقبول	مقبول	دون
	والتاريخ	جيد	جيد	«	المتوسط
	قواعد اللغة	«	«	«	« «

	الاسم	مود	مارسيل	فرانسوا	لوسيان
	الإملاء المطالعة الإنشاء	لا بأس	لا بأس	دون المتوسط « « « « مقبول	« « « « ضعيف

(يتبع)

جزء من جدول النتائج المدرسية الجمعية للفصل (تابع ٢)

		بين الأول والخامس	بين الخامس والعاشر	بين ٢٣ – ٢٥	«
		متوسط غير منطقي ذو قدرة سائدة	« «	ضعيف ولكن لديه قدرات سائدة	متوسط وقدراته معينة
الثلث الثالث والأخير من العام	اللاتيني التربية الرياضية الأشغال اليدوية الفن التصويري الموسيقى	لا بأس جيد « « « لا بأس « جيد	– دون المتوسط مقبول لا بأس « مقبول لا بأس	– جيد دون المتوسط « « « « « « « «	ضعيف مقبول لا بأس « « دون المتوسط « «

	الاسم	مود	مارسيل	فرانسوا	لوسيان
	اللغة الأجنبية	لا بأس	جيد	« «	« «
	الحساب	»	»	مقبول	مقبول
	العلوم	جيد	مقبول	دون	دون
	الجغرافيا	»	جيد	المتوسط	المتوسط
	والتاريخ	»	»	مقبول	« «
	قواعد اللغة		لا بأس	»	مقبول
	الإملاء			»	»
	المطالعة				
	الإنشاء				

الباب الثاني

نتائج سيكولوجية تربوية

ليس المقصود هنا أن نصل مِن تجربة أُجْرِيَت على جماعة محدودة العدد إلى مبادئ تربوية سيكولوجية يمكن أن تطبق تطبيقًا شاملًا، يؤدي إلى وضع أساس ثابت للتربية مستقبلًا، ولكنّنا نهدف إلى دعوة أكبر عدد ممكن مِن المعلمين والمربين والآباء إلى التفكير في مشكلات معينة، وأن نقدم بعض الاِقتراحات التي يُمكن أن يفيد منها المعلم الراغب في تطبيق الطرق الحديثة، بشرط ألّا يعملوا على تطبيقها كقواعد ثابتة، بل ينبغي أن تتكيف وشخصياتهم والظروف التي يعملون فيها.

الفصل الأول

الملاحظة السيكولوجية ومعرفة الطفل

لا يُمكن أن تنشأ الدراسة السيكولوجية الجدّية المفيدة إلّا إذا قامت على اِستخدام منهج الملاحظة السيكولوجية مِن ناحية، والمنهج التجريبي المعملي مِن ناحية أُخرى، وإجراء الاِختبارات السيكولوجية بنوعٍ خاص. وقد تعرّضت الاِختبارات السيكولوجية لكثير مِن النقد؛ ولكن الطريقة المُثلى في رأينا هي طريقة الاِختبار الفردي كما تجري في معامل الأستاذ "زازو" في معهد علم النفس التابع لجامعة باريس، فهي تمتاز بأنّها فردية، وأنّها تقوم بدراسة القدرات والسلوك المزاجي الفرد في نفس الوقت، وبذلك يجمع الاِختبار النفسي بين الملاحظة والاِختبار البحت في آنٍ واحد، إلّا أنّ هذا يتطلب وقتًا طويلًا، فلدراسة القدرات العقلية وحدها، سواء باِستخدام سلسلة اِختبارات "سيمون بنيه" أو اِختبارات كلاباريد أو اِختبارات جراس آرثر، فإنّ ذلك يتطلب فترة تتراوح بين ساعة ونصف وساعتين. وإذا ما أردنا أن نضيف دراسة حواس الإبصار والسمع وردود الأفعال الحسية والاِنتباه ومقاومة التعب... إلخ. وجب أن يُخصص لكلّ فرد نصف يوم تقريبًا بما في ذلك وقت الراحة، فإذا ما طبقنا هذا على فصل به خمسة وعشرون تلميذًا لما تمكنّا إلّا مِن دراسة حالة أو حالتين منهم فحسب، – ولتركنا الباقين تطبق عليهم الاِختبارات الجماعية بكلّ عيوبها – ولدينا الآن نوعان مِن هذه الاِختبارات الجماعية الهامة للفصول الحديثة:

١– اِختبارات السيد والسيدة بييرون ولها عيوبها، وهي معدّة لأولاد تتراوح أعمارهم بين الثانية عشرة والثالثة عشرة، ولكن الأولاد الذين تجرى عليهم تجاربنا تتراوح أعمارهم بين العاشرة والثانية عشرة؛ ولذا فإنّ هذه الاِختبارات لا تفي بالغرض المطلوب تمامًا؛ ولذا فإنّنا نجد الأطفال مندهشين، بل وأحيانًا مرتبكين إزاءها، وخاصةً وأن الأطفال الذين يعملون ببطء يقدرون تبعًا لها تقديرًا منخفضًا. ومِن عيوب هذه الاِختبارات كذلك أنّها قليلة أكثر مِن اللازم وترمي إلى حصر القدرات العقلية (الذاكرة المنطقية وذاكرة الأشكال الهندسية...) أكثر مِن بحثها في الوظائف العقلية الإجمالية التي يحتاج إليها المعلم كالذاكرة عامة والذكاء... ولو أنّ مَن ميزاتها أنّها تبحث في تحديد قدرات بسيطة بحتة، فيما عدا اِختبارات الاِنتباه، ممّا يجعلها تسمح أكثر مِن غيرها بتحديد دقيق لهذه القدرات وتنبئنا بحالة الطفل في المستقبل.

٢– أمّا اِختبارات السيدة شامبولان التي قدمتها للمدارس التي تعمل هي بها كخبيرة سيكولوجية مدرسية، فهي أكثر ملاءمة مِن سابقتها لمستوى تلاميذ الفصل السادس، إذ إنّها صمّمت على هيئة تمرينات مدرسية أكثر بساطة، فلا تبعث الاِرتباك في نفوس الأطفال – وقد لاحظنا أنّ الفروق بين نتائج هذه الاِختبارات ونتائج الملاحظة كانت طفيفة، فهي تُعطى نتائج أكثر مِن سابقتها اِتفاقًا مع سير التفكير إذ أنّها تكشف عن طبيعة الوظائف العقلية أو عن القدرات التي تتدخل في العمل – ويمكن في هذا

النوع مثل الإختبارات إجراء بعض التمرينات إجراءً صحيحًا، سواء عن طريق القدرات العقلية أو عن طريق عادات عقلية مكتسبة – وبذلك يمكن أن ينجح التلميذ في الإجابة إمّا لأنّه تتوفر لديه روح التفكير المنطقي، وإمّا لأنّه يعرف كيف يُكرّر الإجابة تكرارًا آليًا، كما كان قد تعود في المدرسة الإبتدائية التقليدية، وبذلك يكون التنبؤ بالنتائج المستقبلة ذا قيمة أقل.

وتبدو الملاحظة اليومية لأول وهلة أكثر إغراء، فهي أولًا لا تسجل "لحظة" مِن حياة الطفل ولكنّها تسجل تطورًا مستمرًا، وتسمح بالكشف عن ميول الأطفال، مما يُتيح لنا أن نُحدّد ميله إلى العلوم لا إلى التاريخ مثلًا، أو إنّه ينتبه إلى درس الآداب أو العلوم لا إلى درس اللغة الإنجليزية، تبعًا لميله.

وبذلك تحدّد الملاحظة في آن واحد القدرة ومدى الدقة والميول. ولا يجب أن ننسى بنوع خاص طبيعة السؤال التالي في إجتماعات مجلس الفصل في نهاية العام: هذا الطفل، هل هو دقيق في عمله أم لا؟ فإذا كانت إجابة ثلاثة مدرسين بالإيجاب وثلاثة آخرين بالنفي، فإذا يجب أن نستنتج؟:

(أ)– إمّا أنّ للطفل قدرة على الدقة؛ لأنّه يعرف كيف يكون دقيقًا في حالات معينة.

(ب) وإمّا أنّ الدراسات التي لا يكون فيها دقيقًا هي التي لا يكون لديه ميل إليها أو هي التي لا يتفوق فيها..

وتستطيع الملاحظة أن تكشف عن النواحي الوجدانية (كالإنفعالية العاطفية...إلخ) وتأثيرها على حياة الطفل العقلية، فهذا تلميذ اِنفعالي يتوقف عن العمل فجأة خلال إجراء اِختبار سيكولوجي على ذاكرته مثلًا، وهذا لم يبدأ في التمرين مِن أساسه، وذلك عاطفي لن يفهم شيئًا أو لن يفهم إلّا متأخرًا هذا التمرين الآلي، وتلك فتاة لم تفعل شيئًا في اِختبار بقع الحبر لأنّها اِنفعالية ولم تفهم إلّا مؤخراً ما كان عليها أن تفعله، غير أنّ الملاحظة سوف تكشف في أغلب الأحيان عن "الإنتاج العقلي"، لقدرةٍ ما، ولوظيفة عقلية أكثر مِن تحديدها للقدرة أو للوظيفة نفسها – ويمكن التعبير عن هذا الإنتاج بالمعادلة الآتية:

$$\text{أ}_{\text{ق}} = \text{أ}_{\text{ب}} \times \text{م}_{\text{ل}} \times (\text{ع}_{١} + \text{ع}_{٢} + \text{ع}_{٣}) \div \text{ع}$$

باِعتبار أن $\text{أ}_{\text{ق}}$ هي إنتاج القدرة ق؛ $\text{أ}_{\text{ب}}$ هي القدرة البسيطة، $\text{م}_{\text{ل}}$ هو ميل الطفل في لحظةٍ ما، $\text{ع}_{١}$، $\text{ع}_{٢}$، $\text{ع}_{٣}$ هي قدرات بسيطة ترتبط اِرتباطًا بسيطًا بالقدرة ق. أمّا ع فتعبر عن العامل المشترك المتغير للقدرات البسيطة المصاحبة.

فإنتاج الذاكرة البصرية مثلًا يأتي نتيجة الذاكرة البصرية البسيطة والميل الذي يبديه الطفل نحو عمله، وقدرات الذاكرة البسيطة الأُخرى القريبة منها، كالذاكرة المنطقة وذاكرة الأشكال الهندسية...إلخ والتي يجوز أن تتدخل شعوريًا أو لا شعوريًا في عمل الطفل خلال إجرائه للتمرين.

وهكذا يُحدّد الاِختبار السيكولوجي تمامًا القيمة الحقيقية لقدرة أو

لوظيفة عقلية ما – ويجوز أن يشوبه الخطأ نتيجة لعوامل مزاجية فردية. وهنا تستطيع الملاحظة تحديد إنتاج القدرات والوظائف، وهي تتوقف توقفًا كبيرًا على القيمة السيكولوجية للمشاهد، وتحتاج إلى شيء مِن الحذر لأنّها تسجل تأثير رد فعل قدرات عقلية لفرد ما على فرد آخر.

وتحتاج الموجه إلى كلٍ منهما، وإن كانت حاجته للأول أكثر أهمية، كما أنّ المدرس يحتاج إلى الاِثنين كذلك، ولكن حاجته للثاني أكثر أهمية. وقد أوضحنا في الجزء الأول مِن هذا الكتاب إلى أي حدّ يكون التوافق أو الاِختلاف بين كلّ مِن الاِختبارات والملاحظة أمرًا هامًا – ولكن الاِختلافات لا يمكن حلّها كلها في نهاية الفصل السادس، ففيها ما يستمر إلى الفصل الثالث (أي يستمر ثلاث سنوات).

وفي ضوء هذه الحقائق يمكن القول إنّ مهمة رئيس الفريق في الفصول الحديثة مهمة شاقة، فالملاحظة السيكولوجية اليومية لا تقل أهمية عن وظيفته كمدرس؛ ولذا نجد أنّ الكثيرين مِن المدرسين غير معدّين لهذا النوع مِن العمل ويهابونه.

فالمدرس السيكولوجي أو الموجّه لا نراه اليوم إلّا نادرًا، إذ أنّ عليه أن يقوم بعمليتي الاِختبار والملاحظة لعدد كبير مِن التلاميذ؛ ولذا فإنّنا نقترح مدرسًا سيكولوجيًا لكلّ مدرسة بها فصلان حديثان على أن يعمل هذا المدرس كرئيس للفريق وحلقة اِتصال بين مدرسي الفصول الأُخرى، ويكلّف بالقيام بالملاحظة اليومية لكلّ فصل خلال الدروس واِجتماعات مجالس الفصول، وأن يُعطي إلى رؤساء الفرق الأُخرى الإرشادات التي

يحتاجون إليها، بل ويستطيع إن لزم الأمر أن يجري بعض الإختبارات السيكولوجية الفردية – ويمكن اِحتساب عمله كمدرس سيكولوجي بساعتين يوميًا في كلّ فصل مِن فصول السادسة، وساعة في كلّ مِن الفصول التي تليها، مع عدم اِحتساب الفصل الذي يعمل فيه رائدًا.

وبهذا تقوم معرفة الطفل على الجمع بين الاِختبارات السيكولوجية والملاحظة اليومية، ويمكن إجراء ذلك عمليًا على النحو التالي:

الاِختبارات: كان مِن الضروري أن يبدأ الاِختبار النفسي خلال شهر أكتوبر، ويجتمع المدرس السيكولوجي إن وجِد، مع المدرسين رؤساء الفرق والموجّه، ويتولّى هذا الأخير شرح طبيعة التمرينات وطريقة تقديمها للتلاميذ. ويمكن الاِستعانة بأحد الإداريين في إعداد الوثائق اللازمة، ويقوم المدرس السيكولوجي أو الموجّه بتصحيح الاِختبارات، على أن توضع تحت تصرف المدرسين توجيهات تمكنهم مِن تتبع التصحيح والترتيب.

وفي نهاية الفصل الدراسي الأول يحصر الموجّه النتائج التي حصل عليها لتواجه بنتائج الملاحظة الأولى للتلاميذ، حيث يكون المدرسون قد دوّنوا في سجلاتهم الخاصة ملاحظاتهم المختلفة – ويُحسن هنا الإهتمام بالملاحظات الخاصة بالناحية المزاجية التي يذكرها الموجة. وتظلّ نتيجة الاِختبار الخاص بكلّ تلميذ مرفقًا ببطاقته المدرسية حتّى يتمكن كلّ مدرس أو الناظر مِن الرجوع إليها. كما يجوز أن تفسر محتويات هذه البطاقة للوالدين إذا ما كانت هناك فائدة مِن ذلك.

الملاحظة اليومية: تتطلب عملية الملاحظة مِن المدرسين مجهودًا كبيرًا إذا ما أريد أن تكون على جانب كبير مِن الفائدة، والوسائل اللازمة لها هي:

١- لكلّ مدرس سِجل خاص بالملاحظة يسهل اِستخدامه، به قائمة تشتمل على أسماء التلاميذ مرتبة ترتيبًا أبجديًا، ويُحسن أن يُخصّص المدرس أمام أسماء التلاميذ فراغًا يدوّن فيه الدرجات التي يحصلون عليها، كما تُدَوّن في باقي الصفحات كلّ الملاحظات التي يراها المدرس جديرة بالتسجيل.

٢- وللفصل في مجموعه:

(أ) بطاقة مدرسية لكلّ تلميذ، وتحوي:

- صفحة لمختلف الصور الفوتوغرافية للتلميذ.

- صفحة خاصة بالمعلومات الإدارية.

- صفحة خاصة بالمراحل الدراسية السابقة.

- صفحة تشتمل على المعلومات التي تقدمها الأُسرة.

- صفحة طبية مدرسية.

- صورة نفسية تحليلية للطفل مبنية على الملاحظة، تذكر فيها إن أمكن مختلف التطورات إن وجدت، وقد رأينا فيما سبق طريقة تحقيقها عمليًا.

– صورة نفسية عامة مبنية على مجموعة تمرينات الرسم والملخصات والإنشاء...إلخ، بحيث تُعبّر تمامًا عن شخصية الطفل.

– الفحص السيكولوجي (الإِختبارات) مصحوب برسم بياني.

– جدول مقارن للنتائج المدرسية التي تتم كلّ ثلاثة شهور.

– الصورة النفسية المدرسية التطورية في آخر العام.

(ب) جدول تصنيف سيكولوجي للفصل: تذكر فيه القدرات والاِتجاهات المزاجية مصحوبًا بما يدلّ على الوقت الذي بدأت تظهر فيه القدرة، فمثلًا: تلميذ يبدو لأول وهلة أنّه دقيق؛ يذكر أمام اِسمه في خانة الدّقة: "نعم" – وعلى العكس، إذا لم يكن هذا الطفل قد وصل بعد إلى سن الذكاء المنطقي إلّا في الفصل الخامس (أي في العام التالي) في الثلث الأخير مِن العام، توضع أمام اِسمه في خانة الذكاء المنطقي كلمة "لا" في جدول الفصل السادس، ثمّ كلمة "نعم" ٢ – ٣ في جدول الفصل الخامس.

(ج) جدول النتائج المدرسية للفصل: وتلخص به النتائج التي حصل عليها كلّ تلميذ كلّ ثلاثة شهور في مختلف أنواع النشاط في الفصل.

(د) جدول تصنيف التلاميذ تبعًا للميول السائدة – وقد رأينا أن الفصل الذي نقوم فيه بإجراء هذه التجربة يحوي أربع مجموعات: مجموعة الملاحظة، مجموعة الدراسات التجريدية ومجموعة الميول الأدبية والفنية، ومجموعة الدراسات العملية.

(هـ) جدول السّن المنطقي: ويظهر لنا بوضوح ثلاثة أنواع مِن التلاميذ:

١– تلاميذ وصلوا إلى سِنّ الذكاء المنطقي فعلًا.

٢– تلاميذ لم يصلوا إليه بعد ولكنّهم في طريقهم إليه.

٣– تلاميذ لا زالوا بعيدين عنه.

(و) جدول التصنيف الفردي: ونحاول فيه وضع كل تلوين تحت نموذج مدرسي معين. وقد ذكرنا في الجزء الأول مِن هذا الكتاب النماذج الرئيسية التي يُقابلها المُدرس عادةً، ولو أنّه توجد أنواع أُخرى غير التي ذكرناها.

هذا وتمكننا مختلف التمرينات المدرسية بطبيعة الحال مِن إجراء الملاحظة السيكولوجية للتلاميذ، ولنذكر أهم هذه التمرينات:

(أ) التمرين المسمّى تمرين الإدراك الحسي: حيث يصحب المدرس التلاميذ إلى بيئةٍ ما، ولتكن غابة أو مزرعة أو حديقة أو مصنع أو حي قديم في المدينة أو السوق العمومية...، ويطلب المدرس إليهم أن يدوّنوا مشاهداتهم ومشاعرهم، ثم يعود التلاميذ إلى الفصل ويطلب إليهم كتابة موضوع إنشاء عن ذلك، وهكذا يمكن الكشف عن التلاميذ الذاتيين والتلاميذ الموضوعيين، والمنطوين، والمنبسطين، والخياليين، والعاطفيين... إلخ.

(ب) تمرين الملاحظة البحتة: وفيه يصحب المدرس تلاميذه كذلك إلى مكان معين ويطلب إليهم أن يُعبّروا بالرسم أو بالسرد عن كل ما يرونه دون إغفال شيء.

(ج) تمرين التأثير الموسيقى: وفيه توقع أمام التلاميذ بعض الجمل الموسيقية لمؤلف كبير، ثمّ يطلب إليهم أن يُنشئوا جملة أو جملتين مستوحاة ممّا سمعوه، وعن طريق هذه الجمل يُمكن الكشف عن العاطفيين أو غير العاطفيين...

(د) تمرينات الكشف عن القدرات: ويمكن بناءً عليها معرفة درجة المخيلة، والذوق الشعري، والقدرة اليدوية، والذوق والقدرة على الرسم وحاسة التعبير اللوني..

(هـ) تمرينات التمثيل المسرحي والإلقاء وتدلّ دلالة واضحة على نفسية الطفل. وهنا يُمكن القول إنّ مسرح الدمى المتحركة مفيد جدًا، إذ أنّه يُمكِّن التلميذ الخجول مِن إن يُعبّر عن نفسه بحرية خلف الستار أكثر مِن تعبيره عن نفسه على خشبة المسرح.

(و) البحث عن خطة العمل الجمعي: وهي تكشف عن العقلية الإنشائية والعقلية التي تتبع طريقة منتظمة وهي العقلية المنطقية – هذا وسوف نشير فيما بعد إلى تمرينات أُخرى لها مدلولات سيكولوجية أُخرى.

الجدول المقارن لنتائج التلميذ في الفترات:

ويوضح لنا هذا الجدول ما يلي:

١– مقارنة النتائج التي يحصل عليها كلّ تلميذ خلال العام بعضها ببعض.

٢– مقارنة النتائج التي يحصل عليها كلّ تلميذ كلّ فترة (ثلاثة شهور) بالنسبة لمجموع الفصل عن طريق خط بياني لكلِّ تلميذ.

٣ – إيضاح مدى تقدم الفصل كلّه بمقارنة الخطوط البيانية العامة بعضها ببعض.

– هذا ويكون المنحنى البياني بطبيعة الحال هو بعينه لفترة معينة على جميع البطاقات الفردية. ويُمكن الحصول عليه بأن نبحث في كلّ مادة عن الدرجة الأكثر تكرارًا بين الدرجات التي اِستُخدِمت في رسم الخط البياني لكلِّ تلميذ، فمثلًا لدينا في الجغرافيا عشرون تلميذًا، درجاتهم موزعة كالآتي:

٣ بدرجة جيد – ٣ بدرجة جيد نوعًا – ١٠ متوسط – ٤ أقل من المتوسط.

فالدرجة التي تُستخدم هنا في رسم المنحنى البياني هي درجة متوسط، ويمكن اِستخدام نفس المبدأ في التقرير الشهري عن التلميذ ولكن بألّا يستخدم إلّا المنحنى البياني الفردي الخاص بالشهر والمنحنى العام لنفس الشهر. ويُمكن طبعًا رسم نفس الخطوط البيانية بدرجات معبّرًا عنها بأرقام بدلًا مِن التقديرات اللفظية المذكورة، كما يُمكن أن نُميّز بين درجات ما فوق المتوسط ودرجات ما تحت المتوسط برسم خط فاصل بينهما.

الفصل الثاني

شخصية الطفل بين الحادية عشرة والثانية عشرة

ليس المقصود هنا تحديد عدد معين مِن القدرات، أو الوظائف العقلية التي تتوفر لدى تلاميذ الفصل السادس، فطفل الحادية عشرة أو الثانية عشرة لا يعتبر بالنسبة لنا وحدة فعلية، حتّى ولو كان القصد مِن ذلك الرقم العمر العقلي البحت – ولكن الذي يُعنينا هنا هو مختلف المراحل أو "اللحظات" النفسية المدرسية للنمو العقلي أو لتطور شخصية الطفل؛ تلكَ المراحل التي تتوفر في أكبر عدد مِن الأفراد على اِختلاف شخصياتهم والذين يُعانون بعض الاِضطراب نتيجة لبدء أزمة البلوغ، وقد رأينا من المفيد أن نذكر عددًا من القدرات التي توجد لدى أطفال الفصل السادس، ولكنّا لا نريد بذلك القول بأنّ كلّ الأطفال الذين بلغوا الحادية عشرة مِن عمرهم الحقيقي (الزمني) يتمتعون بهذه القدرات. ولنذكر هنا أنّ المشاهدات التي أُجْرِيَت هذا العام والأعوام السابقة تتعلق بعدد معين مِن تلاميذ عاشوا في فترة خاصة (ما بعد الحرب).

اِختلاف شخصيات التلاميذ:

مِن الحقائق الهامة التي تتضح في الفصل السادس الحديث الحرية التي يتمتع بها الأطفال بقدر كبير – والمعروف أنّ للفصل في مجموعه شخصية عامة غير واضحة المعالم، إلّا أنّ المدرسة الاِبتدائية تفرض هذه الشخصية العامة فرضًا عامًا على كلّ التلاميذ، فتتحطم هذه الشخصية عند دخول

الأطفال في معترك الحياة، ولكن أطفالنا يكون كلّ منهم لنفسه شخصية قائمة بذاتها تدريجيًا.

ويُمكننا أن نعرف الشخصية هنا بأنّها فعل التعليم في المزاج الفردي، وبناءً على هذا التعريف يُمكن القول إنّ شخصية الفرد تتطور على الدوام؛ لأنّ التعلم يدوم مدى الحياة – ويجوز أن يكون التعليم عملية تصويب مفروض، كما يجوز أن يكون هو ما يتلقاه الفرد مِن الحياة، والذي يهمنا هنا فيما يتعلق بتلاميذ الفصل السادس أو الخامس هو أحد أمرين: إمّا أنّ شخصية هذا الطفل قد نضجت نضجًا مبكرًا وتكاملت بحيث لا يستطيع المعلم أن يؤثر عليها إلّا تأثيرًا ضعيفًا، وإمّا أنّ شخصيته لا زالت في دور التكوّن والتطور بحيث يمكن التأثير عليها.

ومِن الطبيعي أن يكون أثر المربي في الحالة الأولى ضعيفًا، إذ يجب الإِعتراف بالشخصية كما هي ومحاولة إصلاحها بقدر الإمكان إن لزم الأمر، دون أن يعتقد المربي أنّ في إمكانه تغييرها كلية. وينطبق هذا عادةً على الطفل المنطوي، وهنا يجب على المربي أن يُكيّف تعليمه والميول الخاصة لهذا النمط مِن الأطفال، لا أن يُحاول تغييرهم كلّيًا.

أمّا أثر المربي في الحالة الثانية فهو كبير جدًا؛ فإنّه يستطيع أن يكيّف هؤلاء التلاميذ وعملية التعليم الجمعي العام، دون أن يعمد إلى إملاء شخصيته هو عليهم.

الكشف التدريجي عن شخصية الطفل في الفصل السادس الحديث:

تتضح شخصية الطفل تدريجيًا، وقد تظهر في الفصل السادس بنوعٍ خاص وهي مختلفة اِختلافًا تامًا عنها في المدرسة الاِبتدائية، وقد يحدث أن تصيب الدهشة المربي الذي يتولّى التدريس لأول مرة لتلاميذ هذا الفصل، أو الآباء الذين يتتبّعون أطفالهم في دراستهم عند اِطلاعهم على النتائج التي يحصلون عليها بعد الأشهر الثلاثة الأُولى مِن العام – ولكن ينبغي ألّا يغيب عن اِعتبارنا أنّ الأطفال، في هذه الفترة الأُولى يكونون في سبيلهم إلى التكيّف، وقد يحدث أن تتدهور نتائج البعض منهم ثمّ يتضح فيما بعد أنّهم مِن التلاميذ المتفوقين؛ على أنّ هذه الفترة هي التي تتبيّن فيها الشخصية الحقيقية للطفل. إنّ هذا الطفل كان في دراسته السابقة تلميذًا تُطَبّق عليه أساليب التعليم التقليدي، بما يصحبه مِن ضغط يهدف إلى توحيد مستوى التلاميذ وما يقوم عليه مِن ثقافة نظرية تجريدية مُستقاة مِن الكتب، لا شأن لها إلّا بتقوية الذاكرة فحسب، وتدريب على التفكير الآلي أو السلوك الجمعي الذي مِن شأنه أن يطبع فوق الشخصية الحقيقية للطفل شخصية "مُستعارة" لا تتفق، واِتجهاته المزاجية الثابتة في نفسه؛ ولو أنّه قد يحدث مِن قبيل الصدفة أن يحتفظ الطفل ببعض عناصر شخصيته الحقيقية التي تكون قد قُدّر لها الخلاص مِن الأثر المدرسي التقليدي.

أمّا في الفصل السادس الحديث فإنّ الطفل يعمل تبعًا لسرعته الذاتية، وطبقًا لميولة الخاصة وقدراته السائدة واِتجاهاته المزاجية، فميوله هي

التي تدفعه نحو هذا النشاط أو ذاك، ويعمل المدرس على ملاحظة ذلك ما يمكنه فيما بعد مِن اِستخدام هذه الميول في أوجه النشاط المختلفة.

ويُعَد التلميذ متفوقًا في المدرسة الاِبتدائية إذا مكّنته ذاكرته مِن أن يحفظ ويُكرّر، بطريقة آلية، ودون أن يفهم في الغالب ما يقول، قواعد الحساب واللغة والتواريخ...؛ ذلك لأنّه يفهم مدرسه فهمًا جيدًا، ويستطيع أن يتنبأ أحيانًا بما قد يطلب إليه؛ وهذا هو التلميذ الذي يجد نفسه كالغريب في الفصل السادس الحديث؛ لأنّه في حقيقته على نصيب ضئيل مِن الذكاء، وقدرته على الملاحظة والبحث الشخصي والاِعتماد على نفسه محدودة، وكلّمَا سنحت له الفرصة ليعبّر عن قدراته العقلية عاقته قيود التعليم الآلي الذي مرّ به مِن قبل – وإذا كان مِن النادر أن نجد تلميذًا متفوقًا في المدرسة الاِبتدائية وقد أصبح متخلّفًا في الفصل السادس الحديث، فرجع ذلك أنّه قد بدأ يتأثر بأزمة النمو، وتحدث هذه الحالة بنسبة أكبر لدى التلاميذ المتفوقين في الفصل السابع والذين ينقلون إلى الفصل السادس. ولكن أكثر الحالات شيوعًا هي حالات تلاميذ يعتبرون متوسطي الاِستعداد في المرحلة الاِبتدائية ثم يصبحون عناصر جيدة في الفصل السادس لأنّ ذلك الفصل يسمح لشخصياتهم أن تتضح على حقيقتها دون أي تصويب إلّا في الحالات التي تحتاج إلى ذلك.

وتتضح شخصية الطفل عادةً بعد ثلاثة أشهر أو أربعة، ولكن ينبغي أحيانًا أن ننتظر حتّى نهاية الفصل السادس أو منتصف السنة التالية التي

يقضيها التلميذ بالفصل الحديث، ويحدث هذا عادةً إذا ما كان التلميذ بطيئًا أو منطويًا أو متأثرًا بأزمة البلوغ؛ ولذا يجب أن نكون على شيءٍ مِن الحكمة، قبل أن نرفض نقل تلميذ إلى الفصل الخامس – وعلى العكس مِن ذلك، يستطيع المربّي أن يعهد إلى كلّ تلميذ بالعمل الذي يُناسبه ما دامت شخصيته قد اِتضحت معالمها. وهنا يزداد إنتاج الفصل، ونجده يبدأ عادةً في التحرك السريع نحو التقدّم بعد أن تتضح شخصيات التلاميذ فيه. ولكن هذه الشخصيات لا تتضح فعلًا إلّا في نهاية المرحلة الأولى، بعد أن تكون أزمة البلوغ قد أخذت مجراها وخفت حدتها.

الوظائف العقلية

الذكاء:

مِن العسير أن نحدّد النسبة المئوية للتلاميذ الأذكياء. وقد وجدنا في الفصل السادس الذي أُجْرِيَت فيه هذه التجربة أن ١٠٪ مِن تلاميذه أذكياء جدًا، ٤٠٪ أذكياء، ٢٨٪ متوسطوا الذكاء، ٢٠٪ ضعاف الذكاء. ولما كان وضع هؤلاء التلاميذ في الفصل قد روعي فيه التنوع، فقد أمكن القول إنّ هذه النسب المئوية هي النسب العادية في الفصول السادسة الحديثة العادية، أي التي لم يكن بها مكان للمرضى أو قليلي الاِستعداد. وهي نسبة أعلى قليلًا مِن تلكَ التي نجدها في الفصول التقليدية. ويتأتّى ذلك مِن أنّ أنواع النشاط المختلفة في الفصل السادس تسمح بالكشف عن أنواع الذكاء مطبقة على الميول المختلفة. وقد أجمعت

الآراء على أنّ تلاميذ الفصل السادس في عام ١٩٤٥ كانوا على مستوى أعلى مِن هؤلاء الذين فحصناهم عام ١٩٤٠ (في نفس المرحلة الدراسية)، وعلى ذلك فإنّ نسبة الذكاء لدى هؤلاء وهؤلاء كانت في مستوى أقل قليلًا مِن نسبة ذكاء تلاميذ ما قبل الحرب. ويلوح أنّ هذا ناشئ، لا عن نقص في الذكاء؛ ولكن عن نقص في الذاكرة. فقد يبدو الذكاء كما لو كان هزيلًا إذا لم تكن الذاكرة قادرة على تزويده بما يلزمه مِن مادة. وهذا هو العامل الذي يدلّنا على سبب اِنخفاض الإنتاج العقلي واِزدياد نسبة الرسوب في اِمتحانات التعليم التقليدي؛ لأنّه مبني أساسًا على الذاكرة والاِعتماد على الكتاب.

ومِن جهة أُخرى فإنّ نسبة ال ٢٠٪ مِن ضعاف الذكاء هي النسبة الطبيعية لأطفال يجب أن نعدل نهائيًا عن تعليمهم عن طريق المواد العقلية أو النظرية، ويحسن أن يتلقّى هؤلاء بأسرع ما يُمكن تعليمًا مهنيًا.

الذاكرة:

يبدو ضعف الذاكرة بشكل أوضح؛ وقد نجد أن ذاكرة الأطفال تبدو ضعيفة عند وصولهم مِن المدرسة الاِبتدائية رغم ميلهم إلى أنواع معينة مِن النشاط. وهذا الضعف ناشئ قطعًا مِن جراء الحرب؛ ولذا ينبغي ألّا نعتب على مدرسي المرحلة الاِبتدائية إذا هم أرسلوا إلينا تلاميذ لا يُجيدون قواعد الحساب، أو اللغة، أو يخطئون في الإملاء، أو لا يتذكّرون التواريخ الهامة.

وكما أنّ الشخص البالغ الذي تعدّى الثلاثين يشعر أنّ ذاكرته تخونه

أحيانًا، فإنّ ذاكرة أطفالنا قد تزداد ضعفًا لأسباب جسمية، فذاكرة أُولئكَ الذين يُعانون سوء التغذية أو اِضطرابها، سُرعان ما تتقدم ذاكرتهم في السّن شأنها شأن الجسد عندما تسوء تغذيته – وهنا تتضح لنا جليًا قيمة التدريس في الفصول الحديثة. حيث لا يهتم القائمون عليها بملء فراغ الذاكرة أو إصلاحها عن طريق برامج محشوة بمختلف المواد، أو باِتباع سبيل أيًّا كان، أو بأن يطلب إلى جميع التلاميذ القيام بنفس العمل بنفس الطريقة، بل يجب على العكس، الإقلال مِن المجهود الجسمي للأطفال، وتوجيههم نحو تخصص معين ليتمكنوا مِن زيادة إنتاجهم. وينبغي أولًا الإقلال مِن الأعمال التي تقوم على الذاكرة، وزيادة الاِعتماد على الميل في تثبيت المعلومات، على أن يعمل المدرس على اِستغلال نوع الذاكرة السائدة لدى الطفل كلّما سنحت الفرصة لذلك، وقد يكون نوع هذه الذاكرة بصريًا أو سمعيًا أو لفظيًا أو منطقيًا أو خاصًا بالأشكال الهندسية. وهنا ينبغي أن نطلب إلى التلميذ بلا توان أن يقوم بهذا الجهد، وهو جهد غير مُبالغ فيه ولكنّه مفيد جدًا.

الاِنتباه:

مِن العسير أن نتحدث عن الاِنتباه البحت، فإن كان يُقصد به قدرة عقلية أكثر منها جوًا ملائمًا لاِكتساب المعلومات، فهو بلا شك يتعلق بميل الطفل نحو موضوع ما. والواقع أنّنا لم نلحظ وجود النقص الشديد في الاِنتباه الذي تشكو منه مدام برونيه والذي نراه غالبًا في الفصول

التقليدية. ولقد سنحت لنا الفرصة لفحص التلاميذ في هذه الناحية؛ فمنهم مَن كان شديد الإنتباه حقًا، ومنهم مَن كان غير قادر على الإنتباه لفترة طويلة، ومنهم مَن كان اِنتباهه متقطعًا، والقليل منهم كان اِنتباهه طويل الأمد، ومنهم كذلك مَن كان اِنتباهه مركّزًا ولكنّه قصيرًا، كما كان منهم مَن كان اِنتباهه مركّزًا وطويلًا.

ولدراسة اِنتباه الطفل ينبغي أن نوجّه لأنفسنا السؤالين الآتيين:

١- هل لهذا الطفل القدرة على الإنتباه؟

- وهل يَنْصَبّ اِنتباهه على مادة أو مادتين بنوعٍ خاص؟

٢ - في أي نوع مِن أنواع نشاط الفصل يكون الطفل أكثر اِنتباهًا؟

وعن طريق هذين السؤالين يُمكننا الكشف عن قدرة معينة أو ميول معينة، وبذا يمكن تجَنّب المناقشات الطويلة في مجلس إدارة الفصل.

الخيال والاِبتكار:

كان الخيال في مجموعه ضعيفًا، وقد لاحظنا أن هؤلاء الأطفال الذين كانوا قد تلقّوا تعليمًا يقوم على الكتب كانت مخيلتهم ضعيفة، ومع ذلك فالأطفال الذين تعوّدوا قراءة المجلّات المصوّرة وقصص العصابات، تلكَ القصص التي يحلمون بها ليلًا، والتي تجعلهم يعيشون في عزلة عن العالم، لا يستخدمون خيالهم هذا في الأعمال المدرسية. ولو أنّ البعض منهم يقدم إنتاجًا جديرًا بالإعجاب أحيانًا في الموضوعات الأدبية والموسيقى والرسم؛

وفي هذه المرحلة، يجتاز الطفل فترة تطور عقلي ينتهي فيها خيال الطفولة ويبعث فيها خيال المراهق.

ويُقال هذا أيضًا عن القدرة على الإِبتكار. وهنا يكون الطفل في الفصل السادس في حاجة إلى التوجيه والإرشاد. وقد لاحظنا أنّ القدرة على الإِبتكار في الإنشاء والأشغال اليدوية والرسم بطيئة في ظهورها. ولكن الأمر يختلف كثيرًا إذا ما اِنتقلنا إلى الفصل الخامس.

الملاحظة:

وعلى العكس مِن ذلك، فإنّ الفصلين الخامس والسادس هما فصلا الملاحظة. ويُمكن القول إنّه بعد بضعة أشهر تصبح الملاحظة أمرًا محببًا إلى ٧٥٪ مِن الأطفال على الأقل، سواء كانت هذه الملاحظة فردية أم جمعية تقوم بها الفرق. ولا شك أن الكثير مِن التلاميذ لا يعرفون أول الأمر كيف يرون، وبالتالي كيف يلاحظون. ولا شك أيضًا أن عددًا معينًا منهم لا يصل في نهاية العام إلى مستوى الرؤية الصحيحة، ولا يعرف كيف يستخلص العناصر الهامة في مشاهداته، ولكن كثيرًا ما يحدث أن يخرج التلاميذ إلى دراسة البيئة، وكثيرًا ما يقومون بأعمال لا بأس بها في مواد العلوم والرسم، تدل على أنّ الفرد أو المجموعة قد ركّزت جهدها في المشاهدة وأصبحت قادرة على أن تعرض على الآخرين ما حصلت مِن نتائج فيها.

ويُمكن القول إنّ القدرة على الملاحظة تُقابل في آن واحد مرحلة نمو الوظائف العقلية والميول. ومِن هنا كان اِستخدام الملاحظة في الفصول

السادسة والخامسة الحديثة ذات قيمة كبيرة، وقليل مِن الأطفال يعيشون في هذه الفترة في عالم المجردات ولديهم القدرة على التجريد، فالاِنتقال إلى فهم الأمور فهمًا تجريديًا هو تطور يصحب ظهور الذكاء المنطقي.

وفي هذه الفترة أيضًا نجد أنّ قدرة الأطفال على التحليل نامية، إذ أنّهم يستطيعون عادةً التمييز بين مُختلف الأفكار التي تتتابع في نص معين، أو بين مختلف المراحل في مسألة حسابية مثلًا. ولكن يُمكن أن نُميز هنا بين نوعين مختلفين مِن الأطفال: فمنهم مَن لا يعرف كيف يُميّز بين تفاصيل غير منتظمة، ومنهم مَن تكون لديهم قدرة على التركيب، تكفي لترتيب التفاصيل ترتيبًا منطقيًا تبعًا لأهميتها.

ولكن ظهور الذكاء المنطقي هو في نظرنا الحقيقة الأساسية التي تدل على التطور العقلي لتلاميذ الفصلين السادس والخامس.

الذكاء المنطقي:

لا بُدّ لنا أولًا أن نعرف الذكاء المنطقي، وأن نُميّز بينه وبين القدرات العقلية الأُخرى التي قد يحدث أحيانًا أن نخلط بينه وبينها، ومِن هذه القدرات: الحسّ السليم وروح النقد والقدرة على التجريد، وتلكَ القدرات هي التي قد يخلط بينها وبين الذكاء المنطقي أحيانًا مدرسوا الفصل السادس الحديث، الذين لم ينالوا التدريب الكافي. والقدرة الشائعة بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين العاشرة والثانية عشرة هي روح النقد، ففي الفصل الحديث نجد أن ٧٥٪ أو أكثر مِن الأطفال تتضح لديهم

القدرة على النقد اِبتداءً مِن النصف الثاني مِن العام. ويجب ألّا نخلط بين روح النقد وحبّ النقد وهي التي يُمارسها الفرد حيال عمل الآخرين، فإذا ما أخطأ طفل في قراءة أو في كتابة كلمة أو جملة، سُرعان ما نجد الأصابع قد اِرتفعت، سواء كان الخطأ في الهجاء أو في النطق أو في أي شيء آخر. وقد يحدث في كثير مِن الأحيان أن يكتشف التلميذ خطأه بنفسه. ويؤدي اِستخدام روح النقد الجمعي على هذه الصورة إلى تنشيط الفصل بصورة فعّالة، وبذا تكون روح النقد هي القدرة مع إكتشاف الخطأ بالنسبة لقاعدة ثابتة يعرفها الطفل، وهي التي تكشف عنها الاِختبارات الخاصة بالكشف عن الخطأ بشكل واضح.

أمّا الحسّ السليم (Bon Sens) فيفترض وجود فكرة سابقة لدى الطفل وشعورًا بما هو صحيح ووعيًا بنسبية الأمور، وتؤدي هذه القدرة إلى تقدير ما هو ممكن وما هو غير ممكن، ويمكن تقويتها عن طريق موضوعات تقوم على التعليل المنطقي. وإذا ما أضفنا هذه القدرة إلى الذكاء المنطقي ينشأ عنهما مجتمعتين ما يعرف عادة بمنطق الأطفال.

وتتضح الروح المنطقية، على العكس مِن ذلك في إمكان التدليل على شيء وفهم هذا التدليل، والطفل هنا قادر على أن يستنتج وأن يستنبط، والأولاد الذين وصلوا فعلًا إلى سِنّ الذكاء المنطقي يمكنهم اِستخراج النتيجة العامة مِن فروض معينة يلقيها المدرس، فإذا عُرِضَ عليهم كل الخطوات اللازمة لاِستخراج قاعدة حسابية مثلًا دون أن تجرى أمامهم

المسألة، تمكّن عدد صغير مِن تلاميذ الفصل السادس، وعدد أكبر مِن تلاميذ الفصل الخامس، وعدد أكبر مِن سابقه كذلك مِن تلاميذ الفصل الرابع بعد فترة مِن الوقت من إيجاد الاِستدلال ثمّ القاعدة العامة، ولكن يحدث في أغلب الأحيان أن يكون التعبير عنها رديئًا - وينبغي هنا ألّا يغمرنا السرور إذا ما أدلى تلميذ بالقاعدة في صيغة سليمة كاملة، إذ أنّه في هذه الحالة غالبًا ما يكون قد حفظها مِن قبل وأتى ليكرّرها تكرارًا آليًا بحتًا، ولذلك فمِن الأفضل أن نطلب إلى التلاميذ الوصول إلى النتيجة النهائية خطوة بعد أُخرى.

ويختلف الذكاء المنطقي كذلك عن القدرة على التجريد، فالتلميذ الذي يعرف كيف يستخلص الضروري مِن المشاهدة أو التجربة العلمية، ليس مِن اللازم أن يكون قادرًا على تكوين اِستدلال منطقي.

وبالاِختصار يُمكن القول إنّ الطفل يقترب مِن سِنّ الذكاء المنطقي إذا ما تتبع اِستدلالًا معينًا، وإذا ما أمكنه إعادته مع فهم ما يقول، فإذا ما كان الطفل قادرًا على القيام وحده بمثل هذا الاِستدلال يكون قد وصل فعلًا إلى سِنّ الذكاء المنطقي، ويقع هذا السّن فيما بين العاشرة والخامسة عشرة وبشكلٍ أدق بين الثانية عشرة والرابعة عشرة، ويصل إليها مِن الأطفال عدد أكبر ممّا نعتقد في سنّ الحادية عشرة وليس هذا العدد مقصورًا على البنات فحسب. ولا يمكن القطع بأنّ تلاميذ الفصل السادس يتمتعون بالذكاء المنطقي أو لا يتمتعون به، إذ أنّ منهم مَن يكون

قد وصل إليه بالفعل ومنهم مَن لم يصل إليه بعد. ولا بُد أن نعلم أنّه لا يمكن لنا أن نقود الفصل بأكمله قيادةً واحدة بِاعتبار أن كلّ أفراده يتمتعون بالذكاء المنطقي، سواء كان ذلك في الفصل السادس أو الخامس الحديث أو في الفصول التقليدية، مهما كان مستوى الفصل أو المرحلة، وما دام بين تلاميذ الفصل الواحد مَن تتراوح أعمارهم بين الحادية عشرة والخامسة عشرة، ينبغي إجراء تصنيف يميز بين أولئكَ الذين وصلوا إلى سِنّ الذكاء المنطقي وأولئكَ الذين لم يصلوا إليها بعد. وبناء على هذا التصنيف يجب ألّا تطبق نفس الطرق التعليمية في الفصل الواحد. وسوف نرى أنّ التلاميذ الذين وصلوا إلى سِنّ الذكاء المنطقي هم بعينهم الذين كانوا قادرين في الفصل السادس على القيام بِاستدلال جبري أو حسابي أو على شرح خطوات قاعدة هندسية، وبالتالي على حلّ تمرين هندسي أوّلي، وسنرى أنّهم هم بعينهم الذين يستطيعون القيام بالإعراب في جملة كهذه: «فلان مجد» وهم أيضًا الذين يدركون في جمله مثل «يلعب فلان بالكرة» لماذا كانت كلمة فلان فاعلًا وكلمة الكرة مجرورًا به. وهم أنفسهم الذين يستطيعون دراسة اللغة اللاتينية دراسة مثمرة، والذين يدركون في مادة الجغرافيا تأثير هبوب الرياح الآتية مِن المحيط على مناخ شمال غربي أوربا. أي أنّهم بِاختصار هم القادرون على الِاستنتاج والِاستنباط تدريجيًا.

أمّا الآخرون فهم القادرون في بعض الأحيان لا فيها كلّها على إعادة الِاستدلال الحسابي أو الجبري أو الهندسي وتكراره آليًا، دون أن يتمكّنوا

حقًا مِن إقامة البرهان أو حل المسألة، وهم قد يستطيعون إعراب الجملة في تطبيق القواعد إذا ما وجهوا إلى أنفسهم الأسئلة الآتية: مَن هو الذي...؟ أو ماذا يأخذ...؟ وقد يمكنهم حفظ الشيء عن ظهر قلب دون أن يفهموا كيفية البرهنة على نظرية أو تعليل ظاهرة جوية، ويكون تعلم اللغة اللاتينية بالنسبة لهم قائمًا على حفظ التصريفات والقواعد، ولكن هذا التعلم لا يكون مثمرًا بمعنى الكلمة.

وهكذا تتبيّن لنا الفائدة التي يمكن الحصول عليها مِن إعادة تنظيم التعليم، فينبغي أولًا اِستبعاد كل سؤال من تلك الأسئلة المسمّاة أسئلة الذكاء في اِمتحان القبول في الفصلين السادس والخامس. فيجوز أن يكون هناك طفل لم يصل بعد إلى سِنّ الذكاء المنطقي رغم كونه في الرابعة عشرة من عمره، ومع ذلك فمن الجائز أن يتفوق في الحساب أو في اللغة اللاتينية في الفصل الثالث أو الثاني، فهناك مَن حصل على درجة جيدة في اللغة اللاتينية في اِمتحان البكالوريا رغم أن درجاته كانت في الفصلين السادس والخامس، بل وفي الرابع، رديئة. وهناك تلاميذ حصلوا على درجات رديئة في الهندسة في الفصل الثالث رغم أنّهم كانوا قد حصلوا على درجات جيدة في الفصل السادس، فإذا كانت الأسئلة التي وضعت لاِمتحان القبول في الفصل السادس عبارة عن أسئلة تتعلق بالذكاء المنطقي، فمِن الجائز أن يوجه هذا التلميذ أو ذاك يُعَد رسوبه مرتين إلى اِمتحان شهادة الدراسة الاِبتدائية، ولو أنّه غير مسموح لتلميذ أن يؤدي اِمتحان القبول في الفصل

السادس أكثر مِن مرتين. ولا حاجة للقول هنا إنّه يجب أن توجه جميع أسئلة الذكاء الأُخرى التي ينبغي توجيهها.

ونحن نرى أنّ ظهور الذكاء المنطقي في أعمار مختلفة هو الذي يجب أن يكون رائدنا في تنظيم التعليم عامة، فمِن العبث أن نطلب إلى جميع التلاميذ أن يدرسوا جميعًا في عمر زمني واحد اللغة اللاتينية والجبر والحساب، بل يجب أن نعلم أنّ بعض هؤلاء التلاميذ يستطيعون السير في دراسة هذه المواد في الفصل السادس والبعض في الفصل الخامس والبعض الآخر في الفصل الرابع – بل ونرى أنّ فرض دراسة اللغة اللاتينية على تلاميذ الفصل السادس على الإطلاق بحيث يستمر للجميع بدرجة واحدة إلى الفصل الرابع نوع مِن الخطأ التربوي البالغ.

كذلك لا يُمكن أن نستبعد التعلم الآلي اِستبعادًا كلّيًا في الفصلين الخامس والسادس، حيث نقوم بتعويد التلاميذ على المشاهدة وتدريبهم في حدود لغتهم الأصلية في حين أنّ لدينا مِن الأطفال مَن لا يستطيع إلّا أن يفكر تفكيرًا آليًا في هذا الوقت. وعلى العكس لا يجوز أن نضيع الوقت في تحفيظ قواعد ثابتة لتلاميذ أنتقلوا فعلًا إلى سِنّ الذكاء المنطقي ويمكنهم اِكتسابها بطريقة أسرع وأحسن عن طريق التعليل المنطقي.

وبناء على هذه المقاييس، يجوز أن ينتقل تلميذًا ما مِن الفصل السادس إلى الفصل التوجيهي (سنة بعد البكالوريا) في ست سنوات أو حتّى في خمس سنوات بدلًا مِن سبع، وفي هذا دليل على أنّ نظام الفصول

الحديثة لا يُمكن أن يؤخذ عليه أنّه يفيد التلاميذ الضعاف أو المتوسطين فقط، أو أنّها قليلة الفائدة، أو ضارة بالتلاميذ المجدين.

وهكذا نستطيع أن نكشف خلال النصف الثاني مِن العام الدراسي في الفصل السادس عن مجموعة من التلاميذ المتفوقين نمهد لهم سبيل الاِنتقال إلى فصل رابع ذي مستوى ضعيف، وعن مجموعة أُخرى مِن المتوسطين أو الضعاف يتبعون الطريق الطبيعي.

العناصر المزاجية

العناصر المزاجية للشخصية مِن الناحية الوجدانية:

الناحية السائدة هنا هي القابلية للتأثر، ويمكن القول إنّ الأطفال فيما بين الحادية عشرة والخامسة عشرة قابلون جميعًا للتأثر، ويزيد هذا التأثر أو يقل تبعًا لشخصياتهم مِن حيث درجة تكوينها، فكلّ الأطفال قابلون لتأثيرات خارجية مختلفة حتّى المنطوون منهم، ولكن على العكس مِن ذلك، نجد أنّ زيادة الحساسية أو العاطفية يُمكن أن تُساعد على زيادة التأثر لدرجة قد تكون خطيرة، وعلى المربي أن يأخذ في اِعتباره هذه القابلية حتّى يمكنه أن يوفّق بين اِحترامه لشخصية الطفل وبين العمل على تصحيح عاداته الرديئة وعلى تثبيت عادات طيبة لديه.

والناحية الثانية هنا هي القابلية للاِنفعال، ويمكن أن نقول إنّ بين ٧٠٪، ٧٥٪ مِن الأطفال الموجودين حاليًا في الفصل السادس أو الخامس اِنفعاليون، أي أكثر قابلية للاِإفعال مِن الآخرين، ويُمكن أن نتبيّن

هذا في الحياة المدرسية عن طريق ملاحظاتنا لعدم ثبات الأطفال وعدم اِنتباههم وعصبيتهم – وتؤدى الاِنفعالية إلى إطلاق قدرٍ كبير مِن الطاقة، مماّ قد يبعث الفوضى في فصول المدرسة التقليدية. أمّا في المدرسة الحديثة فإنّ هذه الطاقة توجه نحو ميول الطفل، فالطفل الاِنفعالي الذي يحتاج إلى أن يتحرك يُمكنه أن يشبع هذه الرغبة بأن يذهب إلى المكتبة للبحث عن كتاب في اللحظة التي يحتاج فيها إليه، أو يُمكنه أن يتعاون مع زميل له في كتابة مقال، وهكذا يهدأ مِن تلقاء نفسه، ولكن قد تكون نتيجة هذا إصابته بإرهاق عصبي بالغ.

وهكذا نرى أنّ الفصل الحديث الذي يستهلك قدرًا كبيرًا مِن طاقة الأطفال، يشيع لديهم رغبات معينة حُرِموا مِن إشباعها في زمن الحرب.

والحاجة إلى الاِنفعالات وإلى الصدمات النفسية هي ما تُميّز الأطفال في أعمار الثالثة عشرة والرابعة عشرة والخامسة عشرة، ولكنّها تظهر بشكل أوضح في الحادية عشرة والثانية عشرة، وتصير بذلك القابلية للاِنفعال فرصة قيمة لإثارة الدوافع لدى الأطفال. ويجب هنا أن نستخدم وترقب هذا الاِستعداد لتلقّي الصدمات النفسية القوية، كما ينبغي اِستخدامه كلّما كان الأمر متعلقًا بالبدء في عمل ما القصد منه تكوين الميول لدى الطفل. كما يحسن اِستخدامه كلّما لوحظ أنّ الميل لإنّهاء عمل ما قد أخذ يتعثر، ولَمّا كان الطفل اِنفعاليًا، فمِن الممكن أن يُستشار بميول جديدة قبل أن ينتهي مِن إشباع الأُولى، وخاصةً إذا ما قابلته صعوبات

تقف في سبيل هذه الميول. وهكذا ينبغي أن نتدخل عندما نرى أن مركز الميل أو الاِهتمام قد أخذ في الاِستطالة، حتّى نتمكّن مِن تهيئة صدمات مِن شأنها أن تُنشئ ميولًا ثانوية جديدة تثير إن صح القول قفّزات بعيدة عن مركز الميل.

مِن الناحية العاطفية:

كانت نسبة الأطفال العاطفيين بين تلاميذ الفصل السادس حوالي ٣٠٪؛ وقد تكون لدى الأطفال طاقة عاطفية لم تظهر بعد. وتزيد نسبة الأطفال العاطفيين في الفصل الخامس. وقد لاحظنا أن العاطفي لا يميل إلّا قليلًا إلى العمل في مجموعات، ويحسن أن نأخذ ذلك في اِعتبارنا عند توزيع العمل على الأطفال. كما سوف تزداد نسبة العاطفيين في الفصل الرابع، وهنا تصبح اِنفعالية التلاميذ اِنفعالية عاطفية.

مِن ناحية الحساسية:

يبدو لأوّل وهلة أنّ نسبة الأطفال ذوي الحساسية الملحوظة في الفصلين الخامس والسادس تصل إلى حوالى ٧٥٪ مِن مجموع الفصل، ولكّنهم لم يتعوّدوا على اِستخدام هذه الحساسية لدرجة أنّنا قد نتساءل إذا ما كانت تتوفر لديهم الحساسية أم لا. وهذه هي نتيجة التعليم التقليدي الذي يعتمد على الكتاب والذي لا يسمح لهم واجهة الحياة ولا يُتيح لحساسيتهم بالتالي أن تُعبّر عن نفسها.

ويُمكن لنا أن نلحظ ظهور هذه الحساسية كلّما سارَ التلميذ قدمًا في

المشاهدة وكلّما ظهرت ثمرة هذه المشاهدة في العلوم وفي دراسة البيئة وفي الموسيقى والرسم والأشغال اليدوية.

والذي يحدث هنا هو أنّ الطفل في الفصل الخامس أو السادس يتقمص شخصية البطل أو القائد الذي تبعث حياته وسيرته أمامه في مادة التاريخ مثلًا، كما يُلاحظ أن ٧٥٪ مِن الأطفال في هذه السّن يعملون رغبة في المتعة الذاتية ولمتعة المعرفة، أو رغبة في الإِستمتاع بكونهم مِن بين المتفوقين، أو لبعث السرور في الآخرين (الوالدين أو المدرسين أو الزملاء). وقد يعمل آخرون خوفًا مِن العقاب — أمّا الذين تنعدم لديهم الحساسية فهم قليلون جدًا، فالطفل هنا يحب مدرسته ويحضر إليها مسرورًا، ويشعر بالملل خلال الإجازة الصيفية، كما يشعر بالسرور في المدرسة أكثر ممّا يشعر به في البيت. وقد يكون هذا السرور جماليًا أو معنويًا بِاعتباره إرضاء لضميره إذا ما أمكنه أن يؤدي واجبًا أو أن يتحمل مسئولية ما.

وهذه الحساسية وهذه الحاجة إلى الإِنفعال هما اللذان يثيران الرغبة في الإِستطلاع، وهي التي تعاون على أداء الأعمال أداء طيبًا.

وربط كلّ مِن الحساسية والرغبة في الإِستطلاع والإِنفعالية بالميل إلى الخيال هو ما يفسر لنا دور العاملين المتضادين: شعور الطفل بكونه وحدة مستقلة وشعوره بوجوده في مجتمعٍ ما، يفسر لنا دور هذين العاملين في دفع سلوك الطفل في الفصل السادس الحديث، فملاحظة الطفل للبيئة الطبيعية والبشرية التي يعيش فيها وكشفه التدريجي عنها، تكون لديه اِنفعالات

بسيطة ولكّنها مُتجددة دوامًا، ويعمل تجددها هذا على إثارة الرغبة في الاِستطلاع وعلى إثارة ميوله. وعلى العكس، فإذا أفترضنا أنّنا اِنتقلنا به فجأة إلى نيويورك أو إلى روما القديمة، بعد أن يكون قد قام بدراسة المدينة التي يعيش فيها، فإنّنا نجد أنّ اِبتعاده عن بيئته الخاصة تثير لديه صدمة قوية تؤدي بدورها إلى إثارة اِنفعاله وإلى تحرّر الطاقة الإنشائية لديه. وهو في نفس الوقت يشبع في نفسه لذة العيش في بيئة تختلف عن بيئته الأصلية، ويثير لديه حب الاِستطلاع ويزيد مِن إنتاجه العقلي.

مِن ناحية المشاركة الوجدانية:

وهنا أيضًا تفسر لنا الحساسية بالإضافة إلى الحدس لدى البعض أهمية المشاركة الوجدانية أو اِنعدامها.

ونجد هذا أيضًا في الفصول التقليدية، فالمشاركة الوجدانية، إذا ما توفّرت لدى الأطفال، تمكن المدرسون من اِستغلالها، أمّا إن لم تكن متوفرة لديهم، صار التعليم عامًا موّحدًا لا يهتم بالميول الخاصة.

وعلى المربّي في الفصل الحديث أن يأخذ في اِعتباره دائمًا اِتجاهات المشاركة الوجدانية لدى التلاميذ ووجودها غالبًا بشكل غير واضح – وإذا ما اِستثنينا حالة الأطفال الاِنطوائيين، قلنا إنّ العمل على هيئة مجموعة، قد يتعرّض للفساد إذا ما أشترك فيه طفل لا يُشارك الجماعة وجدانيًا – وعلى العكس مِن ذلك نجد أن توفر المشاركة الوجدانية لدى مجموعة مِن التلاميذ يقومون بعمل تعاوني واحد يؤدي إلى مُضاعفة الإنتاج الذي يتم في جو إنشائى مقبول.

وتختلف العلاقة الوجدانية التي تنشأ بين المدرسين والتلاميذ في الفصول الحديثة اِختلافًا بيّنًا، فهى أولًا علاقة جمعية تسمح للمدرس بأن يقوم بعمله بصورة جمعية بحيث يؤثر في مجموع الفصل، وهي مِن ناحية أُخرى علاقة مركبة مِن علاقات خاصة تربط المدرس بكلّ تلميذ على حدة، تبعًا لتحقق مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.

مِن الناحية الخلقية:

يمكن القول هنا إنّ الطفل يفهم القيم الخلقية فهمًا صحيحًا وخاصةً فيما يتعلق بالأمور المدرسية، فالطفل في الفصل الحديث يعرف مثلًا كيف يقدر ما يبذل الفريق أو المجموعة أو الزميل مِن جهود وكثيرًا ما نرى المربين يطلبون إلى التلاميذ أحكامًا مِن شأنها تقرير ثواب أو عقاب فتصدر هذه الأحكام صحيحة، بل ويحدث أيضًا أن يطلب إلى تلميذ ما أن يحدّد تمامًا قيمته الشخصية، فتجده يُجيد تحديدها بدقة، وقلّما تترك طريقة المناقشة في النقد الجمعي خلق التلميذ غامضًا، فهي تكشف عن أنانية التلميذ أو كبريائه مثلًا، إلى أنّها تسمح بالكشف عن القيمة الحقيقية لتلميذ متواضع يُريد أن يتظاهر بالضعف، هذا ويجدر بالذكر أن نقول إنّ التواضع الكاذب، كالتواضع المُبالغ فيه، يختفي بسرعة كما تختفي الخيلاء.

ويحب الأطفال في هذه السّن طيبة الخلق ويعجبون بها دون أن يكونوا دائمًا على جانب مِن الطيبة، كما أنّ لديهم نوع مِن الإحساس بالجمال ولكنّه يختلف عن إحساس الكبار به، كما أنّهم يُحبّون المسئولية

الفردية أو الجمعية، ولم يحدث أن أضطر المربي إلى إثارة روح المسئولية بلا جدوى إلّا في ٢٠٪ أو ٢٥٪ مِن الحالات، ومع هذا ينبغي أن نترك للتلميذ ممارسة المسئولية إلى النهاية إذا ما وكّلت إليه مهمة تتطلب مسئولية، اللهم إلّا إذا كان في هذا خطر ما. وينبغي ألّا يبدو المربي كما لو كان يقوم بمراقبة التلميذ، كما يجب ألّا يتدخل في إزالة العقبات مِن طريقه إلّا بحكمة أو إذا ما طلب إليه التلميذ هذا التدخل. وإذا كان الطفل يحب حقيقة المسئولية الصحيحة فإنّه يكره كرهًا شديدًا أن تتحول هذه المسئولية إلى غيره. وإذا ما عهد بالفصل إلى مسئول مِن التلاميذ أو إلى مجلس الفصل مثلًا كان على المدرس أن يقول للتلاميذ: سأحضر في البداية لأرى بنفسي دون أن تشعروا بي كيف يسير العمل في الفصل، وإذا ما تأكدت مِن أنّكم تسلكون سلوكًا حسنًا مِن تلقاء أنفسكم تركت لكم الحرية كاملة. ويجب أن يعامل بهذه الصراحة أيضًا أي مسئول عن عمل جمعي أو فردي.

ومع ذلك هناك اِتجاه في الفصول الحديثة تنبغي مقاومته، وهو عدم ميل التلاميذ إلى بذل الجهد أحيانًا، إذ نجد أنّ ما يقرب مِن نصف التلاميذ قد يتهربون مِن بذل الجهد، بل ونجد أنّ عددًا كبيرًا جدًا منهم قد يميل إلى التوقف عن العمل إذا ما أضطر للقيام بمجهود كبير. ومرجع هذا فيما نرى إلى طبيعة الطفل، ذلك أنّ الوالدين قد عودوا الطفل مِن قبل أن يتولّوا حمايته مِن حوادث الحياة، ويختفي هذا تدريجيًا خلال مرحلة البلوغ. وينبغي

على المربي على أيّة حال أن يقاوم هذا الاِتجاه مقاومة جدّية. والطفل إذا ما شغف بموضوع ما يختاره بنفسه فإنّه يقوم عادةً بهذا العمل في شيء مِن التعمق، مما يتطلب منه مجهودًا أكبر مِن مجهود التمرينات التقليدية المختلفة، حتّى يصل إلى نتيجة مرضية، وينشأ عن هذا المجهود بطبيعة الحال تعب كبير، ولكن ينبغي أن نتجنب بأي ثمن أن يتوقف الميل إلى عمل ما في اللحظة التي يبدأ فيها الطفل القيام بالمجهود. ويجب أن يقبل الطفل الذي أختار مهمة من تلقاء نفسه يقوم بها، أن يستمر فيها إلى نهايتها حتّى ولو وجد أنّها تتطلب جهدًا كبيرًا لم يكن لها حساب في إعتباره.

ميول الطفل واِستخدامها

الطفل كائن حسّاس يشعر بلذّة في القيام بأعمال معينة، ولكنّه يشعر بكراهية تكاد تكون غريزية نحو أعمال أُخرى، وهو هنا أكثر وضوحًا مِن البالغ وأكثر صراحةً في الاِختيار.

والطفل، حكمه في ذلك حكم البالغ، إن لم يكن أكثر منه، يجب ألّا يقوم إلّا بما يميل إليه، ومِن هنا كانت أهمية اِحترام ميول الطفل. وكلمة «ميل» ذات صلة وثيقة بالمنفعة الخاصة للطفل، ومِن هنا كان على المدرس، كلّما أراد حلّ مشكلة تخصّ أحد تلاميذه، أن يلقي على نفسه السؤالين الآتيين:

١- ما هي المصلحة الخاصة بالطفل في هذا الموضوع؟.

٢ - إلى أي مدى يُمكن اِحترام هذه المصلحة دون الإضرار بالفصل في مجموعه؟.

ولكي يحقّق المدرس مصلحة الطفل هذه، عليه أن يُقاوم اِندفاعاته الخاصة واِندفاعات زملائه مِن المدرسين واِندفاعات الطفل نفسه، بل عليه أن يقاوم أحيانًا التقاليد العائلية والأسرية ذاتها.

فالتلميذة «فلانة» مثلًا لديها ميول أدبية واضحة، وهي متفوقة في اللغة الإنجليزية ولكنّها ضعيفة في قواعد اللغة القومية وفي الرياضة، ومِن مصلحتها بالنسبة لنظم الاِمتحانات النهائية أن تدرس اللغة اللاتينية. والتلميذ «فلان» اِنفعالي وعصبي جدًا، فمُنذُ فترة لا تجده يلاقي النجاح الذي كان يلاقيه مِن قبل، وقد يكون في غير مصلحته أن نوجه إليه تأنيبًا شديدًا، فقد يؤدي هذا إلى زيادة حالته سوءًا وإلى الإقلال مِن إنتاجه. بل على العكس مِن ذلك يجب إيجاد حالة اِتزان عصبي يفتقدها التلميذ. والطفل «فلان» يريد أن يكون طبيبًا، وهو ضعيف في اللغة اللاتينية، متوسط في اللغة القومية، ولكنّه متفوق في العلوم والرياضيات، ومع هذا يرغمه والده على أن يستذكر اللاتينية واللغة القومية إلى الساعة الحادية عشرة مساء؛ ومِن مصلحة الطفل هنا أن يدرك والده حقيقة الأمر فيما يتعلق بإبنه.

والميل بالمعنى السيكولوجي وثيق الصّلة بوجدان الطفل، وموضوع الميول الوجدانية السائدة موضوع دقيق و مُعقّد نوعًا، فالطفل يشعر عادةً بسرور إذا ما أنصرف للقيام بنشاط معين، وإذا ما تفوق أو اِعتقد أنّه متفوق في هذه الناحية مِن النشاط، ولكن ذلك ليس بصحيح في كلّ

الأحيان، فقد يحب الطفل الرسم مثلًا دون أن يجيده وهو يعرف أنّه لا يجيده – وقد تكون هناك ميول تستمر أمدًا طويلًا، فهذا طفل ظهرت قدرته الموسيقية في سِنّ السادسة أو السابعة، ويظلّ بارعًا في الموسيقى طوال حياته، وهناك آخرون قد يمتازون في سِنّ أكبر في الرسم أو العلوم أو التاريخ أو الفن المسرحي، ويظلّون هكذا مدة طويلة. وتُقابل هذه الميول نواح عميقة مِن المزاج الشخصي، ولكنّها قد تتغير تغيرًا كبيرًا بفعل أحداث غير متوقعة، تشوه هذه الميول. وقد تتحول هذه الميول أو تنعدم بفعل تقدم بعض قدرات عقلية متأخرة كالذكاء المنطقي، قدرات تسمح للطفل بفهم عالمٍ مِن الحقائق لم يكن معروفًا لديه مِن قبل، وهذا ما يؤدي إلى النبوغ المتأخر في الرياضيات أو المواد التجريدية، وقد تتغير أو تتطور ميول الطفل خلال مرحلة البلوغ أو بعدها. ذلك أن هذه المرحلة تثير تغيرًا خطيرًا في الشخصية التي تكون حينئذٍ في دور التكوين، كما أنّ هذه المرحلة قد تكون عاملًا في قلب ميول الطفل مؤقتًا أو إلى الأبد.

ويجب أخيرًا أن نذكر أنّه مِن بين أسباب هذا التحول المؤقت أو العميق أثر المدرس وشخصيته، فهذا طفل لم يكن يحب العلوم أو التاريخ، ولكنّه أصبح يميل إليها الآن، لأن نوعًا مِن التوافق قد نشأ بينه وبين مدرس جديد. ومِن هنا يبدو أنّ ميولًا مؤقتة أو شبه ميول قد تنشأ، قد توقعنا في الخطأ عند الحكم على الميول الحقيقية للطفل. وعلى العكس مِن ذلك قد ينشأ شيء مِن النفور بين الطفل والمدرس وخاصة عندما تكون

أزمة البلوغ في مرحلتها الأخيرة، فالأطفال في هذه الفترة يقلّ ميلهم إلى أن يتعلموا في فصول يقوم بالتدريس فيها مدرسات، ولكنّهم لا يُعبّرون عن هذا بوضوح. وعلى العكس، نجد أن البنات كلّما أقتربن مِن النضج أظهرن شعورًا حقيقيًا من النفور أو الإقبال يكون مِن شأنه أحيانًا أن يعرض الميل في مادة ما للخطر.

وعلى هذا، يحتاج المدرس الحديث عند بدء عملية التوجيه إلى معرفة طبيعة ميل الطفل لنشاط ما، وله أن يُثير هذا الميل واِستخدامه، ولكن عليه أن يتأكد مِن صحته وأن يحدّده ويكشف عنه وأن يعرف إذا ما كان هذا الميل عميقًا أم مؤقتًا يخفي وراءه ميلًا آخر أكثر عمقًا.

وهنا ينبغي أن نأخذ في اِعتبارنا الاِتجاهات المزاجية لكلّ فرد، فبعض الشخصيات القوية تتميز بميول واضحة يصعب تغييرها. وعلى العكس مِن ذلك، نجد أنّ الاِندفاعيين مِن الأطفال قابلون للتأثر عن طريق معلم أو معلمة على دراية بعلم النفس، والاِنطوائيون ذوو ميول محدّدة دائمًا، أمّا الاِنفعاليون الإيجابيون فميولهم مؤقتة، وأخيرًا نُلاحظ أن غير الإيجابيين هم الذين تتوفر لديهم القابلية لاِكتساب ميول معينة لموضوعات تفرض عليهم.

اِستخدام الميول

إذا ما اِستخلصنا الميول السائدة لدى طفل ما كان علينا أولًا أن نحترمها قدر إمكاننا، وأن نستخدمها إلى حدّها الأقصى، كما ينبغي أن

نطلب إلى الطفل أن يقوم بأكبر جهد ممكن في المواد التي يبدو ميله إليها حتّى يصل إلى أكبر قدر مِن الإنتاج يمكن أن نأمل فيه. ومع هذا يجب على مدرس الفصول الحديثة أن يذهب إلى أبعد مِن ذلك، فعليه ألّا يترك الطفل يرتع في محيط ضيق محدود من المعلومات، وعليه أن يبدأ بالنشاط الذي يميل إليه الطفل بنوع خاص ليهيئ له ثقافة عامة خارج حدود هذا النشاط، أي أنّه ينبغي أن يدعوه تدريجيًا إلى دراسة ما لا يحب بعد أن يبدأ بدراسة ما يحب.

هذه فتاة في الثانية عشرة مِن عمرها أي في أوج مرحلة البلوغ، تجدها منطوية وذات مزاج حاد لا تريد أن تعمل إلّا ما يروق لها. ورغم ميلها للآداب والفنون، فهي ترفض كتابة موضوع إنشائي كسائر التلاميذ، وترفض كذلك دراسة التاريخ والجغرافيا كزملائها، وهي ذاتية ولديها بذلك القدرة على التعبير بأسلوب قوي، ولكنّها تكتب وتقع في أخطاء كثيرة في قواعد اللغة والهجاء. فهنا ينبغي أن تتعلم قواعد اللغة وأن نقاوم أخطاءها الإملائية بأن نطلب إليها أن تُصحّح ما تكتب إلى أن تصبح الصفحة خالية مِن الخطأ، ثمّ نطلب إليها مقارنة هذه الصفحة بمقطوعة مِن شعر لإمارتين أو فبني أو نثر شاتوبريان. وهي تحب الموسيقى والخرائط الجغرافية والموضوعات الدينية، وقد رأت أن تكتب عن تاريخ الموسيقى في العصور القديمة. وهنا ينبغي أن نطلب إليها في الفصل الخامس أن تطلع على تاريخ الموسيقى في العصور الوسطى وأن توجد العلاقة كما سنحت لها الفرصة،

بين تاريخ الموسيقى والعادات والتقاليد والعقائد الدينية، والحياة الإجتماعية، والأحداث الكبرى في التاريخ الديني والسياسي والحربي، وأن تجمع كلّ ذلك ملخصًا على هيئة جدول في نهاية ما كتبته.

وتقترح هذه التلميذة أن تقوم بدراسة مختلف أنواع الموسيقي في العالم وعادات وديانة الزوج والهنود والصين، وهنا يطلب إليها أن تعقد المقارنة بين موسيقى وتقاليد وديانة الزنوج والهنود... وبين موسيقى وعادات الشعوب الأُخرى. ويطلب إليها كذلك عندما تسنح الفرصة أن تقوم بدراسة الموسيقى الأميركية وتقاليد سكان نيويورك، والبيئة والمناخ وأسلوب الحياة في أمريكا الشمالية، على أن تقدّم هذه الدراسة إلى تلاميذ الفصل الآخرين. وجِدَ لدى هذه الطفلة ميلًا إلى رسم الخرائط الجغرافية، وهنا يطلب إليها أن ترسم خريطة لمنتجات الهند وتقارنها بخريطة بارزة مجسمة لمناخ وأمطار هذه البلاد، يقوم برسمها تلميذ آخر. وبعد خمسة عشر يومًا تقوم هي بعمل خريطة مجسمة لمناخ الصين، ثمّ تقوم بمقارنتها بخريطة المنتجات التي يكون قد أعدّها تلميذ آخر.

وهذه التلميذة عاطفية لا تميل إلى العمل في مجموعة ولكّنها تجد مكانها طبيعيًا في دراسة الموسيقى والموضوعات الدينية في المجموعات التي تدرس مدنية عصر الإقطاع، كما تجد مكانها في مجموعة تدرس بلاد الهند ما دامت تقوم برسم الخرائط، كما تقوم بدراسة أديان الهنود والموسيقى الهندية.

وهي تكره كتابة الإملاء، ولكنّها تحب دائمًا أن تذهب إلى السبورة لكي تكتب الألفاظ الصعبة أو تحدّد الأفكار الرئيسية في نصٍّ ما أو في موضوع إنشاء قام به أحد التلاميذ. وعلى هذا كان على المدرس أن يسمح لها بالذهاب إلى السبورة كلّما أمكن ذلك، فإن ذلك يمكنها مِن أن تتدرب على الإملاء واللغة.

الفصل الثالث

أزمة البلوغ

الأعمار النفسية المدرسية والأعمار العقلية

قد يظنّ بعض الزملاء والمشتغلون بعلم النفس أننّا نقدم هنا صورة لتلاميذ مِن الفصل الرابع، أي أننّا ننسب إلى أطفال في الحادية عشرة أو الثانية عشرة مِن عمرهم قدرات وخصائص نفسية لا تظهر عادةً إلّا لدى أطفال في الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة مِن أعمارهم، أي أولاد في صميم مرحلة البلوغ، ولكنّا نعتقد أنّه إذا كانت الخصائص الأساسية لمرحلة البلوغ، جسمية كانت أو نفسية، بما يصاحبها مِن نمو في القامة ونحافة وتغير في عضو الجنس وإنفعال وحساسية زائدة، وعاطفية ملحوظة وميل إلى الإنطواء وتأكيد الذات بالنسبة للعالم الخارجي إلى غير ذلك، فإنّ هذه الخصائص تسبقها فترة تهيئة وإعداد تتمثل فيها أزمات بسيطة مؤقتة، تحول الأطفال تحولًا تدريجيًا إلى هذه المرحلة، وأزمة ما قبل البلوغ هذه تؤثر على الطفل تأثيرًا كبيرًا عندما يصل إلى الفصل السادس في سِنّ الحادية عشرة – ونلاحظ هنا أنّ كلّ الخصائص المزاجية والقدرات التي يتميّز بها هذا العمر المهم تتضح بالتدريج، ويتحقق هذا في كل فرد بسرعة خاصة به، ويبدأ ذلك عادة مبكرًا لدى الإناث عنه لدى الذكور.

وتسبق هذه الأزمات الجسمية البسيطة فترات مِن التعب العقلي والفيض الوجداني، فنلاحظ مثلًا ظهور القابلية للتأثر والإنفعال وروح

المسئولية والقيم الخلقية التي تحدّثنا عنها، ظهورًا تدريجيًا. وإذا ما تساءلنا عمّا إذا كان هذا التطور يحدث دائمًا بنفس الطريقة مِن حيث علاقة الزمنية بالبيئة، قلنا إنّه يتغير بسرعة في بعض مناطق العالم، فيزداد أو يقلّ تبعًا للبيئة التي يعيش فيها الفتى أو الفتاة، ومِن هنا كانت الفروق البيئية.

ومِن جهة أُخرى، هل يحدث هذا التطور دائمًا بنفس الدرجة مهما كانت الفترة مِن الزمن التي يعيش فيها الفرد؟ أليس مِن المستحسن أن نعتقد، على العكس مِن ذلك، أنّ فترات الحروب والأوبئة والأزمات الاِجتماعية، وهي فترات غير مستقرة، تتميز بالحرمان، تؤثر على هذا التطور؟ أليست هناك أجيال تظهر لديها الحساسية والاِنفعالية وفهم الحقائق والمسئولية والقيم الخلقية أسرع مِن غيرها؟ يبدأ هنا الحديث عن تأثير الظروف الخاصة مِن الحياة التي يقع الأطفال تحت تأثيرها، كالحرب مثلًا، وهي تؤثر خاصة على قوة الذاكرة، فهل فكّر المشتغلون بعلم النفس والقائمون على التجارب النفسية بالمعامل تفكيرًا كافيًا في هذا؟

ولنرى إذن كيف ترتسم أزمة البلوغ تدريجيًا في ظروفنا الحالية (١٩٤٥) وكيف أنّ الفصول الحديثة تقوم بلفت الأنظار بطريقة جدية إلى فترة الإعداد هذه التي لم تفهم جيدًا بعد. ويبدو أن:

(أ) أزمة البلوغ التي تبدأ عادة حوالي مِن سِنّ الثالثة عشرة تسبقها فترة إعداد، لها أثرها الجدي على العمل والسلوك للبنين والبنات على السواء.

(ب) أزمة البلوغ تنضح أولًا على هيئة اِضطرابات عقلية وعاطفية تسبق التغير الجسمي.

(ج) أزمة ما قبل البلوغ تبدأ في سِنّ يتراوح عادة بين العاشرة والحادية عشرة، وتبدأ لدى البنات قبلها لدى البنين، وتؤثر على حياتهن أكثر من تأثيرها على حياة البنين.

(ء) ينقسم مسار هذه المرحلة إلى أقسام عن طريق أزمات صغيرة متتالية، ينشأ عنها اِنعدام الإتزان بين الحالة العقلية والحالة الجسمية.

فالطفل الذي يصل إلى الفصل السادس يكون مُتزنًا ولكّنه غير مكتمل التكوين، فعضلاته لم ينضج نموها، والقوام والشكل غير متميزين لدى البنين ولدى البنات على السواء. والإنتاج العقلي يتفق مع القدرات إلّا عند بعض الكسالى. وقد نرى هنا حالتين، فقد يكون لدينا فرد متزن إتزانًا واضحًا يحدث لديه التحول الجسمي والتحول العقلي في آن واحد، فيتم كلّ منهما في تناسق مع الآخر؛ وقد تتيقظ قدرات عقلية معينة ببطء (كالذكاء المنطقي مثلًا والقدرة على التجريد) في حين أنّ عضلات الأذرع والسيقان تنمو نموًا واضحًا، ويميل القوام إلى التكامل ويظهر الثديان لدى البنات ويتجه صوت البنين إلى الخشونة. ثمّ تظهر العلامات الأُولى للبلوغ حولى سِنِ الثالثة عشرة عادةً. وهذا هو حال ما يقرب مِن ٥٠٪ مِن أولادنا، حيث لا نرى لديهم اِضطرابات نفسية هامة. ويمكن القول هنا إنّه في هذه الحالات بالذات تتفق نتائج الاِختبارات مع نتائج الملاحظة اليومية.

ولكن في أغلب الأحيان، وعند البنات بنوع خاص، لا يحدث النمو البلوغي بهذه الدرجة مِن الاِنتظام والهدوء؛ فقد تؤدى الاِختبارات والمشاهدة إلى نتائج حسنة وقد تكون دراسات الطفل في الثلث الأول مِن السنة في الفصل السادس مؤدية إلى نتائج طيبة، ولكن سرعان ما نرى فجأة أن حياته العقلية غير منتظمة وأنّ إنتاجه يهبط بدرجة شديدة، وهنا نجد الطفل تارة قادرًا على الإجابة المفهومة، وتارة أُخرى تكون إجاباته لا معنى لها. ويكون سلوكه رديئًا وقيادته صعبة، كما تبدو عليه علامات الإنطواء مصحوبة بفترات من التعب الجسمي دون أن يستطيع الطبيب تحديد ناحية التغير الحقيقي. ثم يبدأ الطفل في النمو الجسمي فتتبين عضلاته، وبينما هو كذلك يستعيد هدوءه واِتزانه وإنتاجه العقلي.

وقد تبدأ أزمة التكون البلوغي وتزداد مظاهر عدم الاِتزان اِزديادًا واضحًا. ويتضح هذا لدى الإناث خلال أزمة ما قبل البلوغ، أكثر منه لدى البنين. وقد تصيب هذه الأزمة بعض القدرات يكف مؤقت كروح المنطق والذاكرة البصرية مثلًا، كما أنّها قد تثير بعض الاِضطراب العقلي المؤقت عند دراسة اللغة الأجنبية وعند المشاهدة مثلًا. وقد يحدث لدى بعض البنات أن يكون البلوغ مبكرًا، فيصحب بأزمات نفسية وإنتاج علمي رديء وإضطراب في العادة الشهرية في مراحلها الأولى.

وهكذا قد تؤثر أزمة البلوغ في أوّل أمرها تأثيرًا كبيرًا على الإنتاج العقلي وعلى السلوك الفردي في آن واحد، وبذا ينبغي أن نكون على

جانب كبير مِن الحذر والتحفظ عندما نصدر حكمًا على تلميذ ما كان عمله إلى ما قبل دخوله في الفصل السادس مرضيًا عنه، ثم بدأ يتأخر في دراساته.

هذه الاِعتبارات توضح لنا أهمية تحديد العمر النفسي المدرسي والعمر العقلي اللذين سنتحدث عنهما:

الأعمار النفسية المدرسية والأعمار العقلية

سبق أن توصل المشتغلون بعلم النفس إلى فكرة العمر العقلي واِختلافه عن العمر الزمني، وقد مكّنتنا الاِختبارات السيكولوجية مِن الكشف عن الأعمار العقلية للتلاميذ الذين نقوم بدراستهم. وقد تحدث مشتغلون آخرون بعلم النفس الطفل، وخاصة الإنجليز منهم، عن «عمر المجموعة»، و«عمر التصنيف»، و«العمر الوصفي الموحد».

وقد أدّت بنا دراساتنا إلى الاِعتقاد بأنّ هذه الآراء لم تكن على جانب كبير مِن الدّقة، وأنّها كانت توصل إلى وحدة ثابتة لا تتفق والحقائق المدرسية التي نراها.

فالعمر العقلي نتيجة تتألف مِن عناصر مختلفة تتغير إلى ما لا نهاية، وهذه العناصر المكوّنة للتركيب النهائي هي التي تهمنا عند البحث في طريقة تربوية، القصد منها أن نمكن كل فرد أن يستفيد ويأخذ حظه مِن التعليم في أحسن ظروف ممكنة، ومع ذلك ينبغي البحث عن أعمار نفسية مدرسية في محيط التخصص أو القدرات.

وتسمح الاِختبارات لنا بالكشف عن القدرات التي ثبتت في الحياة المدرسية والتي سوف تثبت فيما بعد، كما تسمح لنا بأن نحدّد اللحظة التي تثبت فيها وبالتالي، تتبع التطور العقلي للطفل، ذلك التطور الذي تساعد المشاهدة اليومية على زيادة تحديده، وإيجاد العلاقة بينه وبين التطور المزاجي الفردي – ويوضح هذا التطور المزدوج في آن واحد ميول الطفل وإنتاجه العقلي، وهما أسباب نجاحه أو فشله في هذه المادة أو تلك. ويلاحظ أن الطفل في المدرسة الاِبتدائية يبدأ في تعلم القراءة بسرعة اِبتداءً مِن مرحلة معينة مِن تطوره النفسي، وأنّه اِبتداءً مِن مرحلة أُخرى يبدأ في تعلم الكتابة بسرعة أيضًا، وأنّه اِبتداءً من مراحل أُخرى مختلفة يستطيع كذلك أن يرسم رسومًا مقبولة وأن يقوم بحل تمرينات بسيطة.

وهكذا الحال في المرحلة الأولى مِن التعليم الثانوي (الإعدادي عندنا)، حيث نجد أنّه اِبتداءً مِن مرحلة معينة مِن نمو التلميذ ينجح في دراسة الحساب واللغة الإنجليزية، والإنشاء والعلوم الطبيعية...إلخ، وُيقال هنا عادةً إنّ التلميذ قد بلغ سِنّ الحساب، وِسنّ القراءة، وسِنّ اللغة الإنجليزية...إلخ؛ ويمكن القول إنّه قد بلغ العمر النفسي للرياضيات، والعمر النفسي للغة الإنجليزية ...إلخ إذا ما بلغ مرحلة النمو العقلي التي تسمح له بالإهتمام أو الميل إلى هذه المواد بنجاح – وهكذا يمكن التحدث عن سِنّ الملاحظة وسِنّ الإنشاء الوصفي وسِنّ الإنشاء الذاتي، وسِنّ المقال الأدبي، وسِنّ اللغة الإنجليزية ...إلخ.

ويمكن إطلاق أسماء الأعمار النفسية المدرسية على هذه الأعمار المختلفة، وبالعكس يمكن إطلاق تعبير «عمر القدرة» على مرحلة التطور التي تظهر فيها قدرة عقلية أو يدوية معينة، كالعمر الخاص بالتعليل المنطقي، أو عمر الإستنباط أو عمر التجريد أو عمر الخيال الإنشائي إلخ...

فكما أنّ طفلين قد يكونان في عمر زمني واحد، قد يكون لهما كذلك عمران عقليان مختلفان، وقد تجد طفلين لهما عمر عقلي واحد، ولكنّهما يختلفان مِن حيث العمر النفسي المدرسي في مادة معينة، أو العمر النفسي المدرسي مِن حيث القدرات المختلفة ويتطلب كل منهما نوعًا خاصًا مِن التعليم يتناسب مع حالته مِن حيث عمره النفسي المدرسي ومِن حيث المادة التي يتفوق فيها.

وتختلف الأعمار التخصصية أو أعمار القدرات الخاصة ويزداد عددها في فصول المرحلة الأولى (الإعدادي) بقدر تأثر التلاميذ تأثرًا مؤقتًا بأزمة البلوغ.

ونحن لا نهدف هنا إلى تصنيف كل الأعمار النفسية المدرسية، ولكنّنا سوف نقدم بعض الأمثلة الواضحة في المدرسة:

عمر الملاحظة: ويُقابل عمر المجموعة وعمر الوصف وفيه يتعلم الطفل الملاحظة تدريجيًا وبسرعة، وهو العمر الذي يتفق أكثر من غيره مع تلاميذ الفصل السادس، وكذا مع تلاميذ الفصل الخامس إلى حدٍّ ما. ويحدث غالبًا

أن تكون ملاحظة الطفل رديئة في أول الأمر لأنّه لم يتعود عليها في المدارس التقليدية. وقد يحدث أن تظلّ ملاحظة بعض التلاميذ رديئة حتّى نهاية الفصل السادس، فتثبت عند مرحلة يمكن أن يطلق عليها «المرحلة العشوائية» ويلاحظ فيها أنّ الطفل يصل إلى بعض التفاصيل ولكنّه يكتشفها بطريق الصدفة، دون أن يكون منتبهًا ودون أن يتوفر لديه الميل الكافي لذلك. ودراسة البيئة في الخارج تمكّننا مِن الكشف عن هذا النوع، فقد يهتم طفل معين إهتمامًا خاصًا بقطعة حجر أو زهرة أو لون من الألوان، بينما يقوم باقي التلاميذ بوصف حقائق عن الجغرافيا البشرية عامة. وعند شرح نصّ من النصوص، يتمكن نفس التلميذ من اِستنباط كلّ الأفكار المتتابعة فيه ومن إيجاد عنوان لكلّ جزء مِن الأجزاء الصغيرة في النص، وبذا يقابل العمر النفسي المدرسي التخصصي هنا عمر القدرة على التحليل. ويضيف بعض التلاميذ إلى الملاحظة المباشرة نوعًا من التعمق في دراسة البيئة التي تطلب إليهم ملاحظتها، ويقومون بجمع كل التفصيلات. أما التلاميذ الأكثر تفوقًا فهم الذين يضيفون إلى هذا وصل الأفكار بعضها ببعض وترتيبها وهؤلاء هم الذين تعدّوا فعلًا هذا العمر، إلّا أنّ طريقة التعبير عمّا يراه التلاميذ ليست هي بعينها لدى الجميع، فالموضوعيون يصفون الحقائق المرئية كما هي، أمّا الذاتيون فإنّهم يعبرون عن المشاعر التي تولّدت لديهم عن الحقيقة الخارجية، وهؤلاء أقلية في الفصل السادس، ويمرّ كلّ طفل بهذه المرحلة مِن الملاحظة، ولكنّها لم تكن تستعمل في تعلم الملاحظة والرسم في التعليم التقليدي الذي يعتمد على الكتب، وهذا هو السبب في فشل مدرس الرسم بنوعٍ خاص.

العمر الوصفي الموحد وعمر التصنيف:

قد يستطيع الأطفال أن يدوّنوا ويحرروا مختلف المقالات، كما أنّهم قادرون على التجريد وأحيانًا على التعليل المنطقي، وهم قادرون كذلك على إدراك الحقيقة الأساسية التي تتجمع حولها الحقائق الأخرى، وهم إذا تمكنوا من كل ذلك أصبحوا قادرين على التحليل والتجميع والمقارنة. ويبدو إهتمام الأطفال بالتكوين عند كتابة الإنشاء، ولكنّهم لا يزالون إذ ذاك في مرحلة الوصف المنظم للعالم الخارجي أكثر منهم في مرحلة التفسير الذاتي أو العلمي – ويؤدي عمر الإنشاء أو التفسير الأدبي إلى الكشف عن صفات وقدرات أخرى، حينما يضيف الطفل شيئًا مِن آرائه التي تُعبّر عن شخصيته، ويُقدّم تفسيرًا ذاتيًا للعالم الخارجي، ويقوم بالبناء والإنشاء الأدبي والعلمي والموسيقى...إلخ. ولا شكّ أنّ مِن التلاميذ مَن هم أكثر ذاتية مِن غيرهم، وهؤلاء هم الذين نطلق عليهم تسمية «الذاتيين» بالمعنى المزاجي للكلمة، وهم الذين تتوفر لديهم ذاتية تبعد كثيرًا أو قليلًا عن المتوسط العام للأفراد. وتكون لدي الأطفال في هذا العمر القدرة على الخيال.

عمر الرياضيات:

ويتميز بِاستخدام عدّة وظائف وقدرات عقلية كالحدس الرياضي وروح التنظيم والذكاء العددي (وهذه القدرات هي التي تكفي عادة لدراسة مبادئ الجبر) والذكاء المنطقي اللازم لدراسة الهندسة، ويجوز هنا أن

نميز بين ما يصح تسميته بالعمر الجبري والعمر الهندسي.

وفي نطاق نفس الفكرة يمكن التّحدّث عن عمر البحث العلمي وعمر اللغة اللاتينية وعمر اللغة الإنجليزية، ولا يعني هذا أنّ الطفل الذي وصل إلى العمر المدرسي النفسي التخصّصي أو عمر القدرة لا بُدّ وأن ينجح آليًا دون أن يقوم بأي عمل، ودون أن تقدم له المعونة في المواد المقابلة لهذه القدرات التخصصية. وليس القصد إنكار ضرورة التعليم، ولكن القصد هو تحديد مدى إمكان اِستفادة الطفل مِن هذا التعليم عند بلوغه العمر المدرسي النفسي اللازم. وأخيرًا، ليس من الضروري أن يبلغ كل الأطفال هذا العمر في نفس العمر الزمني.

وتوصلنا هذه الحقائق إلى فكرة تغيير نظام فصولنا الحالية، تغييرًا يستند إلى الأعمار العقلية مِن ناحية وإلى الأعمار النفسية المدرسية التخصصية أو أعمار القدرة مِن ناحية أُخرى. ويقودنا هذا إلى مواجهة الطريقة التي بدأ بعض المربين المحدثين في تطبيقها منذ عدة سنوات وخاصة الأستاذ «جال» وهي طريقة مرنة تذكرنا بتلك التي كانت تتبع في المدارس المركزية التي أنشأتها الثورة الفرنسية، فينشأ فصل سادس يعادل تقريبًا الفصل السادس الحالي، ويسمى فصل الملاحظة السادس. وفي الفصول الخامس والرابع والثالث يكون النظام أقل صلابة من النظام الحالي، بحيث يسمح لتلميذ ما أن يكون في نفس الوقت في الفصل الخامس لتعلم الآداب وفي الفصل الخامس لتعلم الرياضيات وفي الفصل السادس لتعلم

اللغة الإنجليزية. إن لم يكن قد بلغ عمر اللغة الإنجليزية بعد، وفي الفصل السادس أيضًا لتعلم الموسيقى والرسم إذا لم يكن قد بلغ العمر المقابل لها لينتقل للفصل الخامس. وقد يكون لدينا تلميذ يمكن أن يكون في مستوى الفصل الرابع للغة القومية وهو في الفصل الخامس اللغة الإنجليزية وكذلك للرياضيات.

ويفترض هذا بطبيعة الحال ألّا تصبح الفصول خاضعة خضوعًا تامًا للبرامج السنوية الضيقة الحدود، ولكّنها ينبغي أن تشتمل على أنواع مِن النشاط في برنامج شامل يتناول أربع سنوات ويقابل برنامج المرحلة الأولى الحالية (اِبتدائي) وأن نترك للمدرسين حرية البدء في تدريس كلّ جزء مِن أجزاء المنهج العام عندما يرون أنّ الفرصة مناسبة لذلك.

الفصل الرابع

الظروف العامة للعمل في الفصول الحديثة

مِن الواضح أنّ هدف هذه الدراسة السيكولوجية، هو أن نطبّقها تطبيقًا تربويًا مباشرًا. وليس القصد مِن هذا الكتاب تعريف التربية الحديثة وتحديد طرقها عن طريق معرفة الطفل، بل القصد هنا هو تهيئة ظروف معينة تسمح بتطبيق هذه الدراسة بنجاح.

ويحسن أولًا أتباع تصنيف سيكولوجي تربوي ينحصر في تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين: مجموعة المنطقيين ومجموعة غير المنطقيين. وتنقسم المجموعة الأخيرة إلى مجموعتين: الأولى تشمل التلاميذ الذين لا يتمكنون مِن القيام بالتعليل. والثانية تشمل أولئك الذين يستطيعون تكرار تعليل سبق إجراؤه أمامهم دون أن يفهموا معناه، والمفروض في هؤلاء الأخيرين أن يقلّ عددهم تدريجيًا. وهناك تمرينات خاصة في قواعد اللغة والتاريخ والجغرافيا والرياضيات ترشد المدرس إلى الكشف عن بده ظهور الروح المنطقية في لحظة معينة لدى التلميذ، ويجب أن يعلم المدرس أنّ طريقة التدريس المناسبة للتلاميذ غير المنطقيين تختلف عن الطريقة المناسبة للمنطقيين، على أنّه لابُدّ أن يحدث تطور لدى غير المنطقيين فيظهر لدى البعض منهم بالتدريج ميل نحو التعليل المنطقي، ويسير هذا بدرجات كالآتي:

١- تدريب للذاكرة يقوم على التكرار.

٢– تدريب منطقي يفترض فيه أنّ التلميذ قادر نسبيًا على التعليل المنطقي.

وسوف يظهر لنا هذا التصنيف أنّ كلا المجموعتين تحتوي على تلاميذ اِنفعاليين إلى جانب تلاميذ آخرين غير اِنفعاليين، وأنّها تحتوي كذلك على تلاميذ اِبتدائيين وآخرين ثانويين، وعلى تلاميذ عاطفيين وآخرين غير عاطفيين، وكذلك على منبسطين وعلى اِنطوائيين...إلخ. وعلى المدرس أن يستفيد في اللحظة المناسبة قدر إمكانه ما يظهر له من طبيعة كل طفل، وقد رأينا كيف يمكننا أن نستخدم مثل هذه التصنيفات، ولا حاجة للقول بأنّ نفس التلميذ قد ينتمي في آن واحد إلى عدة مجموعات.

وينبغي بعد ذلك أن نهيئ الجو المناسب للعمل، على أن يكون هذا الجو على صلة وثيقة باِستخدام ميول الطفل، فعمل الطفل في الفصل الحديث عمل إنشائي مستمر، فهو ينشئ في نفس الوقت الذي يتعلم فيه، فإذا ما بدأ في تعلم جغرافية وسائل النقل، يقوم برسم الخرائط مبينًا عليها وسائل النقل البري والبحري والجوي، وفي هذه العملية شيء من الإنشاء.

ولا بُدّ أن يتوفر في هذا الجو ما يلي:

١– اِحترام ميول الطفل قدر الإمكان وإستخدامها إلى أقصى حد، سواء كان هذا الاِستخدام فرديًا أو جمعيًا، على أن تتجمع هذه الميول حول مركز ميل معين.

٢– تهيئة جو مِن المشاركة الوجدانية والثقة المتبادلة بين التلميذ

والمدرس، حتّى لا يشعر التلميذ بشيء مِن الحرج.

٣- أن يترك للتلميذ أكبر قسط مِن الحرية في العمل، فيُسمح له بالاِنتقال مِن مكانه، وأن يسأل عما يحتاج إليه من معلومات وأن يستخدم كتابًا أو آلة أو جهازًا قد يحتاج إليه، دون أن نقطع حبل إهتمامه بإرغامه على طلب الإذن بذلك مثلًا، على أنه من واجب المدرس أن يتحقق دائمًا من أن كل حركة أو اِنتقال للتلميذ مِن مكان إلى آخر كان ضروريًا. وللمدرس أن يتطلب من التلاميذ أن يتم كل ذلك دون إخلال بالنظام.

٤- اِحترام ظروف العمل الخاصة بكلّ تلميذ على حدّة، ومحاربة الأوضاع الجسمية الرديئة. ويلاحظ أن العصبيين لا يستطيعون العمل إلّا وهم في حركة، وأنّ المنبسطين لا يعملون إلّا وهم ينظرون إلى ما يفعل جيرانهم. وإذا ما أردنا إبداء ملاحظة ما، فينبغي ألّا نفعل ذلك في اللحظة التي يقوم فيها التلاميذ بعملية الإنشاء وإلّا أفسدنا كلّ شيء، فمهما كانت هذه الملاحظة ضرورية فهي ضارة إذا ما صدرت في اللحظة التي يكون فيها التلميذ على وشك إيجاد حلّ لمسألة حسابية أو كلمة مِن شأنها أن تكون الجملة التي يكتبها متزنة.

٥- تهيئة جو المكان الذي يعمل فيه التلاميذ مِن حيث الإضاءة والنظافة والشروط الصحية وكلّ ما من شأنه أن يشجع على القيام بالنشاط العقلي على الوجه الأكمل، على أنّ مِن واجب المدرس أن يلقي على عاتق تلاميذه مسئولية ترك الأماكن نظيفة.

٦– أن يسمح لكلّ مدرس أن تكون لديه حصتان متتاليتان في نفس الفصل حتّى لا يكون دق الجرس مؤديًا إلى قطع حبل التفكير والعمل لدى كلّ مِن المدرس والتلاميذ، فدق الجرس هذا يكون أحيانًا بمثابة صدمة نفسية لبعض التلاميذ، ولكن إذا ما تبيّن لهم مقدمًا أنّ عملية دق الجرس لا تتعلق بهم، اِستمروا في عملهم كالعادة.

٧– تشجيع تكوين المجموعات قدر الإمكان، فتلميذ الفصل السادس يشعر بالحاجة إلى الاِنتماء إلى مجموعة اِجتماعية تختلف عن مجتمع الأسرة، ويستثنى مِن ذلك العاطفيون والاِنطوائيون.

وينبغي أن نلاحظ في هذا الجو الفروق السيكولوجية بين كل مِن الأولاد والبنات، علمًا بأنّ الفصل السادس الحديث مختلط؛ فحتّى سِنّ العاشرة يكون مستوى النضج متساويًا لدى كلّ مِن الأولاد والبنات، ثمّ تبدأ البنات بعد العاشرة في التقدّم على البنين، ويستمر هذا التقدم حتّى سِنّ الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة، حيث يكون مُعدّل الفرق ما يقرب مِن سنتين، ثمّ يبدأ الأولاد في اللحاق بهن اِبتداءً مِن الثامنة عشرة. ويتضح هذا الفرق بين الأولاد والبنات سواء في الناحية العقلية أو في السلوك الفردي، وهو يرجع إلى طبيعة مرحلة البلوغ لدى كلّ مِن الأولاد والبنات. وتدل الاِختبارات النفسية التي تجري على البنات أنّهُنّ يتأخرن في قدرات معينة ويتقدمن في أُخرى، إلا أن التفكير المنطقي يتضح لديهن مبكرًا عنه لدى الأولاد، كما أن نسبة الذاتية لدى البنات أكبر منها لدى البنين،

ولذا فإنّهُنّ يملن إلى الحقائق التجريدية أكثر مِن البنين وخاصة في هذه السّن. أضف إلى ذلك أنّهُنّ أكثر حساسية وإنفعالية وعاطفية وطاعة للمدرسين عن البنين.

أمّا الأولاد فإنّهم يميلون إلى القيام بالملاحظة كما يميلون إلى الملموس أكثر مما يميلون إلى المجرد، كما أنهم أكثر اِنبساطًا. وهم يميلون إلى التعمق في العمل وذلك لأنّ اِضطرابات البلوغ تكون لديهم أقل كمية وإن كانت أكثر حدة منها لدى البنات.

وعلى أيّة حال، يلوح أن الطرق الحديثة أكثر نجاحًا مِن الطرق التقليدية في الفصول المختلطة لأنّها تسمح بتوزيع العمل وأوجه النشاط، فبالإضافة إلى ضرورة تطبيق طريقة معينة لكلّ مِن البنين والبنات، ينبغي ألّا نطلب مِن تلميذ موضوعي أن يجيب عن سؤال بنفس الطريقة التي يجيب بها تلميذ ذاتي، بل وينبغي ألّا تكلّف تلميذًا اِنفعاليًا بنفس التمرين الذي نكلّف به تلميذًا غير اِنفعالي.

خاتمة

لقد قمنا في هذا الكُتيّب برسم صورة لتطبيق علم النفس في فصل حديث ولم تكن هذه الدراسة سيكولوجية بالمعنى المطلق، لأنّ الغرض منها هو التطبيق التربوي المباشر، وقد لاحظنا أنّ تلاميذ هذا الفصل قد حصلوا على معلومات لا تقل عن تلك التي يحصل عليها تلاميذ الفصل السادس التقليدي إن لم تزد.

وليس معنى ذلك أنّ اِستخدام الطرق الحديثة يفترض ضرورة معرفة علم النفس معرفة مفصلة، ودليلنا على ذلك أن المدرسين الذين قاموا بالتدريس في هذا الفصل ونجحوا في مهمتهم إلى درجة كبيرة لم يعتمدوا أساسًا على الإحاطة بالحقائق السيكولوجية بالمعنى المعروف، ولو أنّ تطبيق بعض هذه الحقائق كان ضروريًا، وكان لا بُدّ للمدرس أن يلجأ إلى بعض المراجع في علم النفس، وكان أساس هذا التطبيق تهيئة الطفل لاِكتساب خبرات البالغين وهو لا زال في مرحلة البلوغ.

وقد دلّتنا هذه التجربة على ضرورة إعداد المدرس إعدادًا سيكولوجيًا تربويًا، حتّى ولو كان قد قضى فترة في مهنة التدريس. ولعلّ مِن واجب المربي أو المدرس أن يكتسب تدريجيًا اِتجاهًا سيكولوجيًا، يُمكّنه مِن معرفة الطفل بكل الطرق التي يُمكِنه اِستخدامها، سواء كانت هذه الطرق تتعلق بعلم النفس المعملي أو بالملاحظة أو بالإختبارات السيكولوجية.

وهكذا حاولنا أن نرسم صورة تقريبية للتطور الذي يطرأ على تفكير

المدرس في بيئة مدرسية معينة. وقد تكون مهمة المدرس صعبة عسيرة، ولكن كم هي مليئة بالحيوية وكم تسمح له بمعرفة ما كان يجهله عن نفسية الطفل في هذه المرحلة الدقيقة من عمره، وكم كانت النتائج الباهرة التي حصل عليها باعثة على شعوره بالغبطة والإرتياح.

ولعلّ هذه التجربة تكون بمثابة مقدمة للتخلص التدريجي مِن طرق التدريس التقليدية في المراحل التعليمية التالية، فتصبح المدرسة الإعدادية والثانوية بيئة يُحبّها التلاميذ، ويُطبّق فيها المدرسون المعرفة السيكولوجية بالتلميذ تطبيقًا تربويًا، وتصير المدرسة مركز إشعاع ثقافي وتوجيهي محببًا إلى النفوس.

فهرس

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني


MOHAMED KHATAB